

Ritva Kuoppala

**KOLMIPORTAISEN TUEN KUNTAMALLEJA
VARHAISKASVATUKSESSA
– Monitapaustutkimus**

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Kuoppala, Ritva. KOLMIPORTAISEN TUEN KUNTAMALLEJA VARHAISKASVATUKSESSA – Monitapaustutkimus
Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 88 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana tuen järjestelmänä alle esikouluikäisillä lapsilla. Näkökulmana oli hallinnon näkökulma. Tavoitteena oli löytää yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia siitä, miten kunnissa oli päädytty kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoon, millaisissa kuntien palvelu- ja yhteistyöjärjestelmissä tukimallia toteutettiin, miten tukimallin eteneminen oli toteutunut ja millaisia haasteita ja kehittämistarpeita kunnissa oli tukimallin puitteissa huomattu.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua. Tutkimuksen aineisto koostui viiden kunnan varhaiskasvatusjohtajien tai heidän nimeämien edustajien haastatteluista. Aineisto kerättiin marraskuulla 2013 ja se analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkittavat kunnat olivat Kurikka, Lappeenranta, Liperi, Saarijärvi ja Äänekoski.

Kuntien nimeämät perustelut kolmiportaisen tuen malliin käytölle alle esikoululaisille olivat: käytännön toimintatapojen kehittämiseen liittyvät syyt, kunnallishallintoon liittyvät syyt, lapseen ja perheeseen liittyvät syyt sekä lakimuutoksiin liittyvät syyt. Kuntien välillä oli eroja siinä, millaisissa organisaatioissa ja verkostoissa palvelut tuotettiin ja toteutettiin. Kuntakohtaisia eroja oli myös moniammatillisen yhteistyön toteuttamistavoissa. Kolmiportaisen tuen mallin etenemisestä oli kaikissa kunnissa vastannut varhaiskasvatusjohtaja. Vastuun jakautumisesta tukimallin suunnittelussa ja jalkauttamisessa muodostui kuntien välille eroja. Kuntien mainitsemia haasteita ja kehittämistarpeita olivat moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät haasteet, henkilöstön asenteet ja lisäkoulutustarpeet, uusi ilmiö haasteena sekä resursseihin liittyvät haasteet.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että kolmiportaisen tuen mallin kokonaisuuteen sisältyy keskeisinä osa-alueina resursointi, henkilöstön tukeminen, koulutus, työnjaon selkeyttäminen työntekijöiden välillä, arviointitiedon hankkiminen ja sen hyödyntäminen kehitystyössä, moniammatillinen yhteistyö sekä toiminnan vision asettaminen ja sen suuntaisesti toimiminen.

Hakusanat: kolmiportaisen tuen malli, varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, kunnat, moniammatillinen yhteistyö, inklusio, johtaminen

SISÄLTÖ:

1 JOHDANTO.....	1
2 KASVUN JA OPPIMISEN TUKI.....	3
2.1. Inklusio	3
2.2. Varhaiskasvatus ja päivähoito.....	5
2.2.1 Valtakunnallinen ohjaus	8
2.2.2 Kunnallinen ohjaus	9
2.3 Varhainen puuttuminen.....	10
2.4 Tuen rakentuminen varhaiskasvatukseen.....	12
2.5 Kolmiportaisen tuen malli.....	15
2.5.1 Tukimallin taustaa	15
2.5.2 Tukimalli esi- ja perusopetuksessa.....	16
2.6 Moniammatillinen yhteistyö	19
2.6.1 Yhteistyötä ohjaavat säädökset ja käsitteet	19
2.6.2 Perhelähtöinen moniammatillinen yhteistyö.....	21
2.7 Tukipalvelujärjestelmien kansainvälistä tarkastelua.....	22
3 KUNNALLINEN ORGANISAATIOJOHTAMINEN	27
3.1 Kuntatason johtaminen.....	27
3.2 Varhaiskasvatusorganisaation johtaminen	29
3.3 Pedagoginen johtaminen	31
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
5.1 Tutkimuksen kulku ja tutkittavat	33
5.2 Tutkimusaineisto.....	35
5.2.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	35
5.2.2 Dokumentit.....	38
5.3 Aineiston analyysi.....	38
5.4 Luotettavuus	42
5.5 Eettiset ratkaisut	44

6 TULOKSET	46
6.1 Kuntien perustelut kolmiportaisen tuen mallille	46
6.2 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa osana kunnan palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.....	49
6.3 Kolmiportaisen tuen mallin eteneminen kunnissa	58
6.4 Kunnissa ilmenneet haasteet ja kehittämistarpeet kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisen yhteydessä	66
7 POHDINTA	72
7.1 Tulosten tarkastelua	72
7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	87
Lähteet	89
Liitteet	101
Liite 1. Haastattelurunko	101
Liite 2. Tutkimuslupahakemus	104
Liite 3. Saatekirje ja suostumuslomake	106
Liite 4. Esimerkki alkuperäisten ilmausten muodostamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi	107
Liite 5. Tutkimukseen osallistuneiden kuntien päivähoidossa olevien lasten, erityisopettajien ja päivähoitoyksikköjen lukumäärät varhaiskasvatuksessa 31.11.2013	110
Liite 6. Kuntien nimeämät lisäresurssit varhais(erityis)kasvatuksessa	111
Liite 7. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Kurikan kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää	112
Liite 8. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Lappeenrannan kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää	113
Liite 9. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Liperin kunnan palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää	115

Liite 10. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Saarijärven kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.	116
Liite 11. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Äänekosken kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.	117
Liite 12. Kurikan kaupungin organisaatio.	118
Liite 13. Lappeenrannan kaupungin kasvatus- ja opetustoimen organisaatio.	119
Liite 14. Liperin kunnan sivistystoimen organisaatio	120
Liite 15. Saarijärven kaupungin sivistystoimen organisaatio.....	121
Liite 16. Äänekosken kaupungin kasvun ja oppimisen toimialan organisaatio.	122

1 JOHDANTO

Suomessa julkaistiin vuonna 2007 Erityisopetuksen strategia eli esi- ja perusopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategia, jossa esitettiin useita kehittämissuunnitelmia erityistä tukea tarvitsevien lasten ja oppilaiden opetuksen järjestämiseksi. Erityisopetuksen strategian (2007) linjaukset huomioitiin muutoksina perusopetuslaissa (642/2010) sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Opetussuunnitelmamuutokset otettiin käyttöön esi- ja perusopetuksessa syksyllä 2011. Tavoitteena oli lisätä tukimuotojen suunnitelmallisuutta, tehokkuutta ja moniammatillista yhteistyötä. Muutosten myötä oppilaalle annettavaa tukea annetaan kolmiportaisesti, jolloin tuki vahvistuu portaalta toiselle siirryttäessä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, EOPS 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.)

Suomalaista kolmiportaista tuen mallia kuvataan kolmiomallilla, jossa tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen ja Hilasvuori (2014, 39) kuitenkin korostavat, että RTI-malli (Fuchs & Fuchs 2007; Jimerson, Burns & VanDerHayden 2007; Gresham 2007) ei ole ollut Suomessa kehitetyn uuden tukimallin perustana. RTI-malli on monitasoinen tukimalli Yhdysvaltojen julkisissa kouluissa, joissa siitä käytetään nimitystä kolmikehäisen tuen malli (three-tier model) (Fuchs & Fuchs 2007). Englannin mallista käytetään nimitystä kolmen aallon malli (three-wave model) (Lukimat 2014). Viime vuosina varsinkin Yhdysvalloissa on herännyt kiinnostus mahdollisuudesta käyttää RTI-mallia oppimisen ja kehityksen tukemiseen myös alle esikouluikäisillä lapsilla (Odom, Buisse & Soukakou 2011, 352). Porrastetut mallit määrittävät DEC, NAEYC ja NHSA (2014) kannanotossa lupaavaksi lähestymistavaksi tukea tarvitsevien lasten osallisuutta inklusiivisessa kontekstissa.

Suomessa alle esikouluikäisille lapsille kolmiportaisen tuen mallia ei ole säädetty toteutettavaksi laissa tai missään suosituksissa. Kuitenkin osa kunnista sitä jo toteuttaa esiopetuksen kolmiportaisen tuen mallia soveltaen (EOPS 2010, 20–24). Valtionhallinnon ohjaus ei suoranaisesti muodosta kolmiportaisen tuen toteuttamiselle alle esikouluikäisille lapsille mitään selkeitä rajoituksia, vaan kunnat voivat melko itsenäisesti tehdä päätöksiä

strategiansa ja hyvinvointi- ja lapsipolitiikkansa edellyttämällä tavalla. Tällöin etuna on kunnallisen päätöksenteon läheinen yhteys lasten ja perheiden arkeen, mutta toisaalta on epäselvää, välittyykö lapsia koskeva tieto päätöksentekijöille. (Huhtanen 2004, 100.)

Kuntien organisaatioissa keskeisiä vaikuttajia ovat päätöksenteon tasolla luottamusmiehet ja virkamiehet sekä käytännön tasolla käytännön toimijat. Varhaiskasvatuksen järjestelmissä voivat varhaiserityiskasvatuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvät ratkaisut olla hyvinkin yksilöllisiä ja alueellisia. Keskeistä on se, millaisia tavoitteita ja valintoja ratkaisuihin sisältyy. (Heinämäki 2004a, 23.)

Varhaiskasvatus ja sen kehittäminen on sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen muutoksiin. (Akselin 2010, 13.) Suomen kunnissa eletään tällä hetkellä suurten muutosten aikaa, jotka johtuvat kunta- ja palvelurakenteen uudistustusten tuomista haasteista. Tästä on seurauksena tarve uudistaa rakenteita myös varhaiskasvatuksen osalta. (Petäjaniemi & Pokki 2010, 15.) Rakenteelliset muutokset eivät kuitenkaan yksinään riitä, vaan tarvitaan muutosjohtamista, jolla uudet käytänteet saadaan arjen pysyviksi toimintatavoiksi. (Perälä, Halme & Nykänen 2012, 4.)

Kansallisissa kehittämisohjelmissa ja strategioissa painotetaan ehkäisevien palveluiden kehittämistä peruspalveluissa. Pienten lasten tuen tarvetta voidaan tarkastella ennaltaehkäisevän työn vahvistamisena perheiden arjen haasteet huomioonottaen. Arvioidaan, että alle kouluikäisten perheistä 10–30 % on tuen tarpeessa. (Perälä ym. 2012, 12–13.) Yhteistoimintavelvoitteet kunnille ja palveluiden järjestäjille liittyvät palveluiden järjestämiseen, palvelukokonaisuuksien suunnitteluun, monialaisten toimielinten ja työryhmien asettamiseen sekä palveluiden seurantaan ja arviointiin (Perälä ym. 2012, 22).

Tämän laadullisen monitapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana tuen järjestelmänä alle esikouluikäisillä lapsilla. Näkökulmana on hallinnon näkökulma. Tutkimusmenetelmänä käytetään haastattelua ja haastatatteluaineisto analysoidaan sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen kohteena on viisi kuntaa tai kaupunkia: Kurikka, Lappeenranta, Liperi, Saarijärvi ja Äänekoski, joissa jo toteutetaan kolmiportaisen tuen mallia alle esikouluikäisille lapsille. Jatkossa käytetään kunnista ja kaupungeista yhtä nimikettä, kunta, tekstin sujuvuuden takia. Tutkimus asettuu erityispedagogisen viitekehyksen lisäksi varhaiskasvatuksen ja johtamis- ja hallintotieteiden viitekehykseen.

Tutkimuksen tavoitteena on löytää yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia siitä, miten kunnissa on päädytty kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoon, millaisissa kuntien varhaiskasvatuksen palvelu- ja yhteistyöjärjestelmissä tukimallia toteutetaan alle esikouluikäisille lapsille, miten tukimallin eteneminen on toteutunut ja millaisia haasteita ja kehittämistarpeita kunnissa on tukimallin puitteissa huomattu. Oletukseni tutkijana on, että kolmiportaisen tuen malli tulee sisällyttämään uuteen, parhaillaan valmistelun alla olevaan varhaiskasvatustalakiin, jolloin tuen jatkumo esi- ja perusopetuksen kanssa säilyisi.

Tämän tutkimuksen hyödynnettävyys ja sovellettavuus tulee mahdollisesti siitä, että ne kunnat, jotka suunnittelevat kolmiportaisen tuen mallin siirtämistä myös pienemmille lapsille, voivat löytää tutkimustuloksista tietoa suunnittelutyöhönsä. Suhteeni tutkijana tutkimaa aiheeseen on siinä mielessä läheinen, että työskentelen varhaiskasvatuksen konsulttivana erityisopettajana, ja olen työssäni toteuttanut kolmiportaisen tuen mallia esikouluikäisillä lapsilla. Toisaalta hallinnon näkökulma tuo siihen itselleni täysin uuden tavan tarkastella asiaa.

2 KASVUN JA OPPIMISEN TUKI

2.1. Inkluisio

Suomi oli mukana YK:n yleiskokouksessa vuonna 1993 hyväksymässä Vammaisten vuosikymmenen päätösjulistusta, Standard Rules -asiakirjaa, jonka julkilausumassa vaadittiin kaikkien vammaisten lasten opetuksen järjestämistä tavallisilla luokilla erityisluokkien sijaan (YK 1994). Seuraavana vuonna 1994 pidettiin Salamancassa Unescon johdolla kansainvälinen erityiskasvatuksen konferenssi, jonka julkilausumassa määriteltiin inkluisiokäsite ja tuotiin voimakkaasti esille vaatimus inkluisiokäsitteen toteutumisesta. Julkilausumassa

inkluusiolla tarkoitettiin kaikkien lasten, myös erityistä tukea tarvitsevien lasten, oikeutta koulunkäyntiin tavallisilla luokilla erityiskoulujen ja erityisluokkien sijasta. Inklusiiviseen ajatteluun kuuluu jokaisen oppilaan mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan. Oppilaan tarvitsema tuki järjestetään kouluun. Koulun on siis mukauduttava oppilaan tarpeisiin eikä oppilaan koulun tarpeisiin. (Unesco 1994; Saloviita 2006, 338–340.) Vuonna 2006 YK:ssa hyväksyttiin vielä yleissopimus vammaisten oikeuksista, joka toi lisäarvoa vammaisten koulutuksen yhdenvertaistamiseen (YK 2006).

Nämä julkilausumat ovat olleet merkittäviä askeleita eteenpäin Dunnin jo 1960-luvulla USA:ssa aloittamaan keskusteluun ja kritiikkiin, joka koski erityiskoulujen tehotomuutta (Dunn 1968, 5–22). Kanadassa Will puolestaan kritisoi 1980-luvulla sitä, että ne tuen tarpeessa olevat oppilaat, jotka eivät pärjänneet perusopetuksessa, mutta eivät myöskään päässeet mukaan erityisohjelmiin, jäivät kokonaan ilman erityispedagogista tukea (Will 1986, 411–415). Hänen esittämänsä uudistukset lievempää tukea tarvitsevien opetuksen uudistamiseksi sisältyivät myös Salamancan julistuksen tavoitteisiin. Myös Ruotsissa 1970-luvulla alkanut keskustelu normalisaatiosta opetussektorin uudistamisen yhteydessä käynnisti inklusiivisen, kaikille yhteisen koulutusjärjestelmän kehittymisen (Mäkihonko 2002, 125). Inklusio on jatkuva prosessi, jonka kuluessa käytänteitä muutetaan yhä inklusiivisempaan suuntaan (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 25). Inklusion etenemisessä on tärkeää poliittinen arvokeskustelu, joka vaikuttaa valtakunnallisiin ja paikallisiin hallinnollisiin järjestelyihin (Ainscow, Farrel & Tweddle 2000, 227).

Inklusiivinen ajattelu voidaan siirtää koulumaailmasta myös varhaiskasvatuksen kontekstiin. Varhaiskasvatusta ohjaava, toistaiseksi voimassa oleva laki lasten päivähoitosta (36/1973) laadittiin vuonna 1973. Tuohon aikaan erityisyyttä lähestyttiin segregoivasti, jolloin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille järjestettiin tukipalveluja irrallaan muista. (Heinämäki 2004b, 14.) Myöhemmin laaditut varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat sisältävät jo inklusiivisen näkökulman. Erityis päivähoiton työryhmän muistioon (1978, 55) on kirjattu, että lähipäiväkodin tulee olla ensisijainen vaihtoehto erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoitopaikaksi. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) esittää, että erityiskasvatus toteutetaan mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatustalvelujen yhteydessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) tarkastellaan erityisen tuen tarvetta laajemmin. Siinä painotetaan

vanhempien osallisuutta tuen tarpeen arvioinnissa ja tuen järjestämisessä. Keskeistä on varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen järjestäminen varhaiskasvatuksen omin tukitoimin yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä (Heinämäki 2004b, 15–16).

Merkityksellisten sosiaalisten suhteiden syntyminen ja tukea tarvitsevan lapsen tasa-arvoinen osallistuminen lapsiryhmässä ei ole itsestäänselvyys. Brickerin (2000, 18) mukaan inklusion onnistumiseen vaikuttavat myönteiset asenteet, ammatilliset tiedot ja taidot sekä tukisysteemi ja lapsen osallisuuden korostaminen. Inklusion toteutumisen edellytys on siihen sitoutuminen hallinnon, vanhempien ja työntekijöiden tasolla. Suomalaisessa päivähoitossa henkilöstö suhtautuu pääsääntöisesti myönteisesti siihen, että tavallisessa lapsiryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia (Viitala 2000, 125). Toisaalta henkilöstön asenteisiin vaikuttaa se, miten johtaja ja hallinnon taso resursoivat työskentelylle suunnitellu-, palaveri-, ja dokumentointiaikaa, täydennyskoulutusta ja konsultaatioapua. Se miten tukea tarvitsevien lasten ryhmässäolo huomioidaan ryhmän koossa tai onko henkilöstöllä mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon, vaikuttaa myös henkilöstön asenteisiin. (Viitala 2000, 137.) Miten opettaja sisäistää inklusion on merkityksellistä inklusion toteuttamistavalle (Odom & Bailey 2001, 264–265).

Suomalainen päivähoito voidaankin nähdä perusrakenteeltaan inklusiivisena, koska jokaisella lapsella on pääsy yhteiseen päivähoitoon. Sen sijaan lapset ovat hyvin eriarvoisessa asemassa resurssien suhteen lapsiryhmästä ja asuinkunnasta riippuen. Inklusio ei toteudu, jos erityispedagogista osaamista ja resursseja ei ole tarjolla lapsen tuen tarpeiden mukaan. (Pihlaja 2009, 153.)

2.2. Varhaiskasvatus ja päivähoito

Varhaiskasvatus on julkisen palvelujärjestelmän piirissä tapahtuvan päivähoiton lisäksi kotien yksityiseen elämän piiriin kuuluvaa toimintaa tai kolmannen sektorin ja seurakunnan järjestämää toimintaa lapsille ja lapsiperheille. (Laki lasten päivähoitosta 36/1973). Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) määrittelee yhteiskunnan järjestämän varhaiskasvatuksen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muo-

dostamaksi kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11) puolestaan määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhempien ja kasvattajien kiinteä yhteistyö, kasvatuskumppanuus, on keskeistä varhaiskasvatuksessa.

Lasten päivähoidolla tarkoitetaan lasten hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana (Laki lasten päivähoitosta 36/1973). Suomessa päivähoitojärjestelmän toteuttajia ovat pääsääntöisesti kunnat. Vuonna 2010 kaikista 1–6-vuotiaista lapsista oli 62 % kunnallisessa tai yksityisessä päivähoitossa. Yksityisen päivähoiton osuus oli 8 %. (Säkinen & Kuoppala 2011).

Suomalaisen päivähoitoa kuvataan yleensä käsitteellä Educare. Käsite muodostuu esiopetuksen/varhaislapsuuden pedagogiikan (EDUcation) ja sosiaalipalveluiden (CARE-giving) tehtävän yhteensovittamista. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 11–12). Laki lasten päivähoitosta (36/1973) määrittelee päivähoiton perustehtävän seuraavasti ”Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässään ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä”. Varhaiskasvatuksen keskeisenä sisältönä nähdään kaikkien lasten subjektiivinen oikeus saada varhaiskasvatusta osana oppimisen jatkumoa. (Fonsén 2008, 43.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoito voidaan järjestää edellä mainittujen päivähoitomuotojen lisäksi päiväkodin integroidussa pienryhmässä tai erityisryhmässä. Ainoastaan silloin, jos lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea lähipäiväkodissään, voidaan suositella integroitua pienryhmää tai vielä yksilöllisempää tukea tarjoavaa erityisryhmää. Tavallista lapsiryhmää voidaan myös pienentää, jos ryhmässä on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi (Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992). Ryhmän pienentämisen merkitys arjen täysissä lapsiryhmissä on lähinnä tilastollinen. Lisäresurssin tarve lapsiryhmässä voidaan huomioida myös lisäämällä ryhmän henkilöstön lukumäärää palkkaamalla neljäs kasvattaja ryhmään tai henkilökohtainen avustaja tai ryhmäavustaja (Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992).

Varhaiserityiskasvatus ymmärretään tässä tutkimuksessa kiinteänä osana tavallista varhaiskasvatusta ja osana päivähoiton henkilöstön työtä, johon sisällytetään erityiskasvatuksen elementit (Korkalainen 2009, 12). Erityispäivähoito -käsitettä käytetään kuvattaessa

päivähoitojärjestelmää ja sen palveluita (Heinämäki 2004b). Varhaisvuosien erityiskasvatusta on käsitteenä laajempi kokonaisuus, joka sisältää lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden lisäksi toimintojen suunnittelun ja palveluiden kokonaisuuden lapselle ja hänen perheelleen. Siihen katsotaan sisältyvän päivähoiton ja erityispäivähoidon lisäksi neuvolapalvelut, eri tahojen kuntoutustyöryhmät sekä sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijat. (Määttä & Lumme 1996, 95.) Varhaisvuosien erityiskasvatusta sopii käsitteenä hyvin kuvaamaan kuntien palvelujärjestelmien kokonaisuutta.

Tuen tarpeen arviointi ja tuen suunnittelu varhaiskasvatuksessa edellyttää kasvatushenkilöstöltä lapsen kehityksen ja pedagogisen toiminnan tuntemusta. Henkilöstön valmiuksien tukemiseen tarvitaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa konsultaatiota, ohjausta ja koulutusta. Kuntien käytettävissä tulee olla erityisopettajien palveluja lasten päivähoitossa esiintyvää tarvetta vastaavasti. (Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 1255/2006.) Erityisopettajat toimivat päivähoitossa lasten, vanhempien, henkilöstön sekä lasten ja perheiden kanssa työskentelevien muiden ammattilaisten kanssa. Käytössä on monenlaisia nimikkeitä, muun muassa varhaiserityisopettaja (VEO, maisteritutkinto), erityislastentarhanopettaja tai erityisopettaja (elto), varhaiskasvatuksen erityisopettaja (veo), kiertävä tai konsultoiva erityisopettaja (kelto), resurssierityisopettaja (relto). Pääsääntöisesti eltot ja veot toimivat integroiduissa pienryhmissä tai tavallisissa lapsiryhmissä opettajina. Reltot toimivat ilman omaa lapsiryhmää päiväkodin tai päiväkotien yhteisenä erityisopettajana. Keltot toimivat kunnan tai sen alueen varhaiskasvatuksen erityisasiantuntijana. Työnkuvat vaihtelevat kaikilla kunta- ja yksikkökohtaisesti. (Pihlaja 2009, 38.)

Varhaisvuosien erityiskasvatuksen palvelut joudutaan suunnittelemaan kuntakohtaisesti niin, että varhaiserityiskasvatusta toteutuisi lapsen tarpeiden kannalta parhaalla mahdollisella tavalla ja toisaalta kunnan kannalta tehokkaasti resursseja tarkoituksenmukaisesti kohdentaen. Tarvearvion tekeminen on vaikeaa varsinkin pienille kunnille, koska tuen tarve voi vaihdella suuresti. Hallinnonrajat ylittävällä ennaltaehkäisevällä yhteistyöllä voidaan estää toimintojen päällekkäisyys ja huomata palvelujärjestelmästä mahdolliset aukkokohdat. Yhteistyöllä voidaan myös luoda uusia palvelurakenteen malleja. (Heinämäki 2004b, 77–78.)

Kunnat voivat tehdä yhteistyötä myös lähikuntien kanssa järjestämällä esimerkiksi yhdessä erityisopettajan palveluita, terapiapalveluja, asiantuntijaverkostoja, koulutusta tai

perustamalla yhteisiä hankkeita. Näin voidaan saada enemmän resursseja erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeita vastaavien rakenteellisten ratkaisujen ja osaavan henkilöstön suhteen. (Svärd & Pihlaja 2006, 37–38.)

2.2.1 Valtakunnallinen ohjaus

Valtion ohjausjärjestelmä kunnille sisältää normiohjausta, informaatio-ohjausta ja resurssiohjausta. Normiohjaus on lainsäädännöllistä ohjausta, informaatio-ohjauksella pyritään vaikuttamaan toimijoihin jakamalla tietoa eri kanavia käyttäen ja resurssiohjauksella pyritään edistämään haluttua toimintaa suuntaamalla siihen rahoitusta. (Viittala 2006, 13–14.)

Varhaiskasvatusta säädetään valtion taholta päivähoitolailla ja vuoden 1973 asetuksella (Laki lasten päivähoidosta 36/1973; Asetus lasten päivähoidosta 239/1973). Vuoden 2013 alusta varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät hallinnollisesti sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti hallitusohjelmaan (2011–2014) perustuen työryhmän valmistelevaan varhaiskasvatusta koskevien säädösten uudistamista. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmä jätti laatimansa raportin maaliskuussa 2014, johon muun muassa Kuntaliitto jätti eriaivan kannanoton kolmiportaisen tuen lomakkeiden käyttöönotosta varhaiskasvatuksessa (Kunnat.net 2014). Uudistusta koskeva hallituksen esitys annettaneen eduskunnalle syysistuntokaudella 2014. Varhaiskasvatusta keskeisesti ohjaavaa lainsäädäntö on jaoteltu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskeiseen lainsäädäntöön, päivähoidon maksuja ja tukia koskevaan lainsäädäntöön ja muuhun päivähoidolle tärkeään lainsäädäntöön. (THL 2014.)

Informaatio-ohjausta kunnille ovat esimerkiksi valtakunnalliset linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja THL:n Kasvun kumppanit -verkkopalvelu. Sosiaali- ja terveysministeriö ja opetusministeriö tekevät lisäksi erilaisia selvityksiä ja tutkimuksia kuntiin annettavan ohjauksen pohjaksi. (THL 2014.)

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) sisältää yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Linjausten mukaan lapsiperheiden palveluissa omaksutaan

lapsi- ja perhelähtöinen näkökulma, jolloin lapsen varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuuden määrittäjinä ovat lapsen ja perheen tarpeet.

Valtakunnallinen varhaiskasvatuksen hoitoa, kasvatusta ja opetusta säätelevä asiakirja on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Vasu (2005), jota voidaan verrata opetussuunnitelmaan. Valtakunnallinen Vasu on kunta-, päivähoitoyksikkö- ja lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien perustana ja ohjaa varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista.

Resurssiohjauksena kunnat saavat valtiolta tukea valtionosuuksina ja -avustuksina. Päivähoidon, esiopetuksen ja perusopetuksen valtionosuudet myönnetään kunnille nykyään samasta järjestelmästä keskitetysti ilman sektorikohtaisesti kohdennettuja osuuksia. Myönnettyt valtionosuudet perustuvat ikäluokittaiseen asukasmäärään. (Petäjaniemi & Pokki 2010, 31.) Lisäksi kuntien kehittämistoimintaa voidaan suunnata erilaisten ohjelmien avulla. Esimerkkinä tällaisesta ohjelmasta on kansallinen kehittämisohjelma Kaste (STM 2014a).

2.2.2 Kunnallinen ohjaus

Kunnan toimintaa ohjaa valtakunnallisen ohjauksen lisäksi kunnan kuntastrategia, joka sitouttaa kuntajohdon ja toimialat suunnitelmien toteutukseen. Kuntastrategia linjaa kunnan tahtotilan ja keinot tavoitteiden toteuttamiseksi. Toimeenpanosuunnitelmassa kuvataan toimet, joilla eri toimialat aikovat toteuttaa tavoitteet ja nimetään toteutuksesta vastaavat toimialat ja yksiköt. Suunnitelmassa määritellään myös seuranta- ja arviointimittarit. Seuranan myötä saadun tiedon avulla kunta voi arvioida omien päätöstensä ja toimiensa tuotoksia kunnassa tai verrata muiden kuntien vastaaviin tietoihin. (THL 2010, 11–13.)

Yhden tai useamman kunnan yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman perustana ovat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioidaan lisäksi kunnan omat linjaukset, strategiat ja tavoitteet sekä määritellään sisällölliset tavoitteet eri palvelumuodoille. Päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan yksityiskohtaisemmin alueen ja yksikön erityispiirteitä, sekä toiminnan tavoitteet ja toteutuminen yksiköiden arjessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitel-

ma laaditaan yhdessä vanhempien kanssa ja se ohjaa toiminnan toteuttamista lapsikohtaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9.)

Kuntaorganisaatiossa varhaiskasvatuksen toimialue kuuluu joko opetus- tai sivistystoimen toimialaan tai johonkin muuhun toimialaan. Kunnat voivat itse päättää, mikä monijäseninen toimielin huolehtii kunnille lakisääteisesti määrätyistä tehtävistä päivähoiton järjestämisen osalta. (Laki lasten päivähoitosta 36/1973.) Muutenkin kuntien itsenäinen päätösvalta päivähoiton suunnittelussa on suuri. (Svärd & Pihlaja 2006, 37).

2.3 Varhainen puuttuminen

Varhainen puuttuminen tuen tarpeeseen juontaa juurensa julkisen terveydenhuollon ennaltaehkäisevästä preventiomallista. Malli painottaa interventioita eli ulkoapäin tulevia ohjattuja väliintuloja sekä tuen tarjoamista jo hyvin pienille lapsille ja heidän perheilleen. Varhaisen puuttumisen avulla voidaan minimoida vamman vaikutus, riski tai kehityksellinen viive lapsen kehityksessä ja oppimistuloksissa. Simeonsson ja Graham (1991, 134) määrittelevät prevention eri tasot terveydenhuollossa termeillä primaaripreventio, sekundaaripreventio ja tertiaaripreventio, jotka suomennettuna ovat ensisijainen, toissijainen ja kolmannen tason ennaltaehkäisy. Tasot eroavat keskenään kohderyhmänsä ja tukimuotojensa kautta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 18–19).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa *ensisijainen ennaltaehkäisy* voidaan nähdä niinä toimenpiteinä, jotka edistävät lapsen normaalia kehitystä ja vähentävät mahdollista kehitysviivettä. Esimerkkinä tästä on lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen päivähoitossa yhdessä vanhempien kanssa. Erilaiset lapsiperheiden tukimuodot tukevat vanhemmuutta ja auttavat perheitä luomaan lapselle parhaan mahdollisen kasvu ympäristön. (Simeonsson & Graham 1991, 139–140.) Lainsäädäntö on merkittävin ensisijaisen ennaltaehkäisyn toteuttamisen väline (Huhtanen 2004, 43).

Toissijaisen ennaltaehkäisyn tavoitteena on varhainen puuttuminen, jonka avulla estetään laajempi ja pidempikestoinen erityisen tuen tarve. Tukikeinoina voivat olla esimerkiksi vanhempien tukeminen kasvatustyössä, päivähoiton toimintasuunnitelman laati-

minen, erilaiset terapiat, kuntouttavat toimenpiteet ja kasvatushenkilöstön tiedon lisääminen erilaisista toimintatavoista. (Huhtanen 2004, 43; Simeonsson & Graham 1991, 139–140.) Tämän tason tukitoimet ovat pitkään painottuneet varhaisvuosien tuessa, kun taas ensisijaiset ennaltaehkäisevät toimet ovat jääneet vähemmälle.

Kolmannen tason ennaltaehkäisyssä pääpaino on estää tai minimoida kehityksellisestä viiveestä tai vammasta aiheutuvat mahdolliset jälkiseuraukset lapselle tai perheelle. Tällaisia jälkiseurauksia lapselle voivat olla esimerkiksi stereotyyppinen käytös, lihasvoiman heikkeneminen tai itsetuhoinen käytös. Jälkiseuraukset perheille voivat olla esimerkiksi henkinen ahdistus tai käsittelemättömät tunteet. Tuen tarpeen määrittelyssä korostuvat seulonta ja arviointi. (Simeonsson & Graham 1991, 139–142.) Esimerkkinä tämän tason ennaltaehkäisevistä toimista voidaan mainita päivähoidon toimintasuunnitelmat ja henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS).

Dunstin (2012, 212) mukaan varhaiselle puuttumiselle (early intervention) tulisi laatia toiminnallinen määritelmä, jossa varhaisen puuttumisen keskeiset osiot määriteltäisiin kuvaamalla miten ne käytännössä toteutetaan. Esimerkiksi luonnollisessa ympäristössä tapahtuvasta tuesta tulisi kuvata ne arjen toiminnot ja rutiinit, joiden jo tiedetään lisäävän pienten lasten osallisuutta ja oppimista. Toiminnalliseen määritelmään hän sisällyttäisi myös kuvaukset arviointikäytännöistä ja yksilöllisestä perhepalvelusuunnitelmasta (IFSP).

Yhdysvalloissa perheillä on lakisääteisesti oikeus saada yksilöllinen perhepalvelusuunnitelma, jonka avulla he pystyvät tukemaan lapsensa kehitystä. Tämä kokonaisvaltainen varhaisen puuttumisen palvelusuunnitelma on tarkoitettu 0–2-vuotiaille lapsille ja heidän perheilleen ja sen toteuttamisessa on perheiden tukena palvelukoordinaattori. Vanhemmat määrittelevät sen mitä tukimuotoja palvelusuunnitelmaan sisällytetään. Palvelut toteutetaan ”vähiten rajoittavassa ympäristössä” eli kotona, hoitopaikassa, Early Head Start -ohjelmissa, esikoulussa tai muissa yhteisön palveluissa. Lapsen täytettyä kolme vuotta, hänelle laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä yksilöllinen koulutusohjelma IEP. Myös tämän ohjelman tavoitteiden laadinnassa ja toteutuksessa vanhemmat ovat kiinteästi mukana. (Pacer Center 2011.)

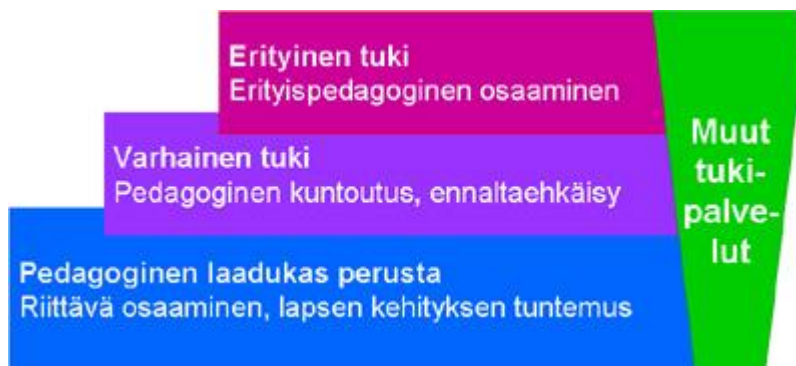
Suomessa palvelusuunnitelma on lähinnä toimintasuunnitelma asiakkaan ja sosiaalihuollon toteuttajan välillä. Sen sisällön toteutuminen ei kuitenkaan ole lakisääteistä vaan

toteutuminen on enemmän kiinni tarjolla olevista resursseista. (Vammaispalvelujen käsikirja 2014.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstöä on koulutettu varhaisen puuttumisen käytänteisiin Stakesin ja Lastensuojeluliiton koordinoimassa Varpu -hankkeessa (2001–2004). Oman toiminnan arvioinnin ja yhteistyön välineenä kasvatushenkilöstö voi käyttää huolen vyöhykkeistöä varhaisen puuttumisen jäsentäjänä (Eriksson & Arnkil 2005). Myöhemmin Arnkil (2008) on laatinut varhaisen puuttumisen eettiset periaatteet vastineeksi kritiikille varhaisen puuttumisen käsitteelle ja oikeutukselle. Varhainen puuttuminen ja moniammatillinen yhteistyö ovat ennaltaehkäisevää toimintaa, jota korostetaan myös Erityisopetuksen strategiassa (2007). Niihin liittyy vahvasti näkemys lapsi- ja perheperusteisesta työtavasta, jota käsitellään tarkemmin moniammatillinen yhteistyö luvussa.

2.4 Tuen rakentuminen varhaiskasvatukseen

Varhaiskasvatuksessa lapsille voidaan antaa laadukasta hoitoa, kasvatusta ja opetusta, varhaista tukea tai erityistä tukea. Heinämäki (2006) kuvaa tuen rakentumista varhaiskasvatuksessa kuviossa 1.



KUVIO 1. Varhaisen tuen rakentuminen arkeen (Heinämäki 2006, 10).

Lähtökohtana varhaiserityiskasvatukselle on *kaikille yhteinen, laadukas varhaiskasvatus*, jonka puitteissa voidaan monimuotoisesti vastata lasten erityisen tuen tarpeisiin (Pihlaja 2009, 35). Varhaiskasvatuksen laadun perustana on yksittäisten kasvattajien vahva tietämystä lapsen eri ikävaiheista ja ikäkausididaktiikasta. Lisäksi heiltä edellytetään lapsiryhmän ja toimintaympäristön tuntemusta toiminnan suunnittelun pohjaksi. Ensisijaisena tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvoinnin edistäminen, jossa painottuvat perushoito ja opetus lapsen ikäkauden mukaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–20.)

Lapsiryhmien toiminta perustuu keskeisesti lapsilähtöiseen ajatteluun, joka perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989), jossa korostetaan perinteisen hoidon, huolenpidon ja suojelun (protection) lisäksi myös lasten osallisuutta, osallistumista ja vaikuttamista (participation) sekä asemaa ja osuutta yhteiskunnallisten voimavarojen jaossa (provision). Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa korostetaan, että lapsi on aktiivinen, aloitteellinen toimija, jonka tulee saada itse osallistua ja tehdä itseään koskevia päätöksiä. Lapsi oppii leikkimällä ja tekemällä, aikuisen ollessa hänen oppimisensa tukena. Toiminnan lähtökohtana tulee olla lapsen kiinnostuksen kohteet. (Tauriainen 2000, 34.) Henkilöstön työtapoina korostetaan leikin havainnointia, Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä, teematyöskentelyä sekä lapsihavainnointiin perustuvaa projektityöskentelyä (Kinos 2002, 123). Kaikki nämä työtavat edesauttavat myös tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukemista ja osallisuutta. Lapsilähtöinen ajattelu on muuttanut oleellisesti kasvatushenkilöstön työtehtäviä ja roolia suhteessa lapsiin verrattuna aikaisempaan aikuislähtöiseen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen (Kinos 2002, 123).

Varhaiskasvatuksen laatua ja sen osatekijöitä päivähoidossa on Suomessa tutkittu varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin avulla (Hujala & Huttunen 1995; Tauriainen 2000; Korkalainen 2009). OECD:n raportissa (2006) varhaiskasvatus Suomessa on arvioitu toimivaksi ja hyväksi. Lasten osallisuutta ovat varhaisvuosien erityispedagogisessa tutkimuksessa tarkastelleet muun muassa Kovanen (2004), Uotinen (2008) ja From (2010).

Varhainen tuki kuuluu varhaiskasvatuksen perustehtävään. Se tarkoittaa sekä lapsen tukemista että mahdollisimman varhain käynnistyviä suunnitelmallisia tukitoimia. Varhaiseen tukeen liitetään ennaltaehkäisevä, lapsen kasvun ja kehityksen riskitekijöihin liittyvä näkökulma. Tukitoimien lähtökohtana on henkilöstön tekemä systemaattinen ja tietoinen

lapsen havainnointi sekä vanhempien havainnot lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (THL 2014.) Tuki järjestetään osaksi lapsen arkea ja päivittäistä fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista toimintaympäristöä muokkaamalla (Heinämäki 2004a, 36). Samalla huomioidaan lapsen kiinnostuksen kohteet, toiminta ja vahvuudet. Vahvuuksista lähtevä tuki sopii inklusiiviseen ajatteluun, koska se vaikuttaa positiivisesti sekä lapsen itsetunnon kehittymiseen että kasvattajien asennoitumiseen suhteessa lapseen (Schaffner & Buswell 2000, 56; Viittala 2008, 27.) Lapsen kuulluksi tuleminen hänen omissa asioissaan on edellytys osallisuuden toteutumiselle (Priestley 2003, 64).

Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa tarkoittaa tukea tarvitsevien lasten kasvatuksellisten ja kuntoutuksellisten tarpeiden huomioimista päivähoidossa. Se ei aina tarkoita erillisiä toimenpiteitä, vaan kyse on yksilöllisten tavoitteiden asettamisesta osana varhaiskasvatusta, jolloin oppimisympäristö mukautetaan lapsen tarpeisiin. Päivähoidon toiminnassa on jo itsessään kuntouttavia elementtejä, jotka tukevat kaikkien lasten kehitystä. Näitä elementtejä ovat struktuuri (ajan, paikan, ihmisten ja toiminnan säännöllisyys, pysyvyys, jäsentyneisyys), lasten keskinäinen ja lasten ja kasvattajien välinen hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus sekä ryhmätoiminta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36.) Tavallisen päivähöitoryhmän yhteydessä toteutettava erityinen tuki edellyttää koko työyhteisön vastuunottoa erityisen tuen antamisesta (Heinämäki 2004b, 59).

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) edellyttää, että diagnosointi ja lausunto erityisen tuen määrittelyä varten tulee olla lääkäriltä tai muulta asiantuntijalta. Tästä muodostuu ristiriita lain ja nykykäytännön välillä, koska nykyään lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (lapsen vasuun) sisältyy lapsen tuen määrittely ja suunnitelma tuen toteuttamisesta. (Neitola 2009, 22). Lapsen tuen tarvetta ja tukitoimien vaikutusta arvioidaan yhdessä vanhempien ja lapsen kuntoutukseen liittyvien eri ammattilaisten kanssa. Tarvittaessa arvioinnin tueksi voidaan hankkia asiantuntijalausunto. Tämä osa lapsen vasua muodostaa päivähoitolaissa edellyttämän kuntoutussuunnitelman (Laki lasten päivähoidosta 36/1973). Edellä mainittu ristiriita aiheuttaa kunnissa erilaisia menettelytapoja esimerkiksi siinä suhteessa, millaisia lausuntoja tarvitaan tukiresurssien tai erityisen tuen päätöksen saamiseksi. (Neitola 2009, 22).

Vanhentunut päivähoitolaki kuvastaa vielä lääketieteellistä vammaiskäsitystä, jonka mukaan ongelmat johtuvat vain lapsen yksilöllisistä ominaisuuksista, jolloin muutosodo-

tukset ja interventiot kohdistuvat vain yksilöön. (Vehmas 2009, 112; Scrtic 1991, 54). Vammaistutkimuksessa vammaisuus päinvastoin käsitetään sosiaalisena ilmiönä, jossa vammaisuus on ihmisten asenteiden, instituutioiden ja rakennetun ympäristön tila, johon ei vaikuta yksilön fyysinen ominaisuus tai vamma (Priestley 2003, 11–13; Vehkakoski 2000, 14).

Vehmaksen (2009, 117–118) näkemyksen mukaan sekä vammaisuuden yksilöllinen että sosiaalinen näkökulma tulee huomioida, jotta pystytään poistamaan vammaisuudesta syntyviä rajoitteita. Yksilöllinen näkökulma huomioi henkilön kuntoutukselliset erityistarpeet ja sosiaalinen näkökulma vastuuttaa yhteiskuntaa luomaan vähiten vammauttavan ympäristön ja yhteiskunnan erilaisille ihmisille.

Erityispedagoginen käsitteenmuodostus on siis laajentunut yksilöllisestä näkökulmasta sosiokonstruktivistisen lähestymistavan mukaiseen ajatteluun. Siinä vammaisuus nähdään suhteellisena ja sosiaalisesti luotuna käsitteenä, jonka merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan. (Vehkakoski 2000.) Oppiminen ja kehitys on sidoksissa ympäröivään kulttuuriin. Sosiokonstruktivistisen näkökulman mukaan kaikki se, minkä kanssa lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa, vaikuttaa siihen, mitä ja miten hän oppii. (Alijoki & Pihlaja 2011, 260.)

2.5 Kolmiportaisen tuen malli

2.5.1 Tukimallin taustaa

Erityisopetuksen strategian (2007) ja kolmiportaisen tuen mallin syntyä Suomessa kuvataan muun muassa vastauksena kysymykseen, miten antaa yksilöllistä tukea erottamatta erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta muitten oppilaiden seurasta. Suomessa oli jo vuosia ollut jatkuvasti kasvava määrä erityisoppilaita, joita sijoitettiin tavallisista luokista erityisluokkiin ja erityiskouluihin. Uusi strategia syntyi monitasoisten neuvottelujen ja kuulemisten tuloksena. Sen valmisteluun osallistuivat korkeimman tason hallintovirkamiehet, eri sidosryhmät,

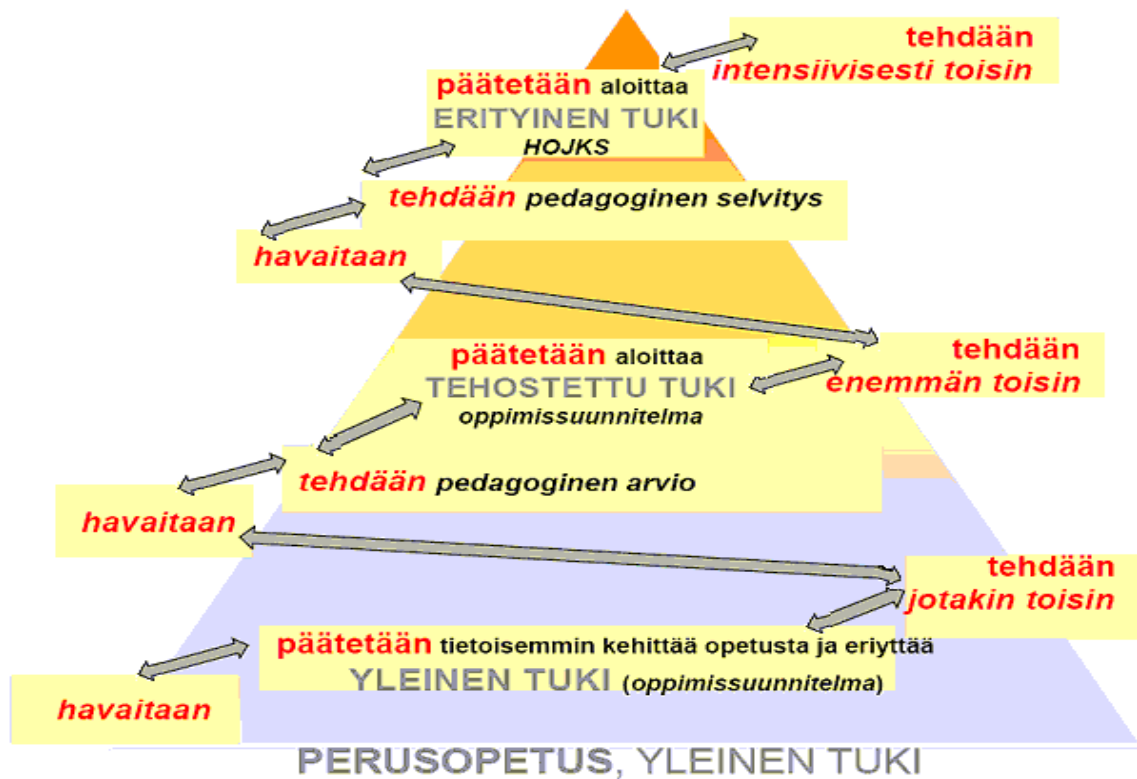
kunnalliset viranomaiset ja koulujen ammattilaiset. Syntynyt strategia oli siis yhteistoiminnallisen hallintotavan kautta syntyneen prosessin tuotos. (Thuneberg ym. 2014, 2–4.) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan 2007–2012 (Opetusministeriö 2007) kirjattiin, että esi- ja perusopetuksen erityisopetusta uudistetaan Erityisopetuksen strategian (2007) suuntaisesti.

Erityisopetuksen strategian (2007) jalkauttamiseksi opetusministeriö myönsi erityisavustusta esi- ja perusopetuksen tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseen yhden tai useamman kunnan yhteisenä toimintana vuodesta 2008 alkaen. Alkoi KELPO -kehittämistoiminta, jota koordinoi Opetushallitus. KELPO -hankkeen tavoitteena oli lisäksi auttaa kuntia muuttamaan koulutuksen järjestämisen rakenteita, edesauttaa oppilaiden kohtaamista uudella tavalla ja tukea muutokseen asennoitumisessa. (KELPO 2011) Kuntien ja koulujen tehtäväksi jäi muutosten yhteydessä opettajien täydennyskoulutus sekä moniammatillisen ja hallinnonrajat ylittävän yhteistyön luominen. Hallintokuntien tuli tuottaa yhteistyönä kunnallinen tai alueellinen rakenne käytännön toimenpide-ehdotuksineen. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Myös oppilashuoltoon, salassapitoon ja tiedonsiirtoon liittyviä säännöksiä tarkennettiin lakimuutosten yhteydessä (KELPO 2011).

Erityisopetuksen strategia sisälsi siis muutosehdotuksia, jotka edellyttivät sekä lainsäädännön muutoksia (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) että opetussuunnitelmien muutoksia (EOPS 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Muutettujen opetussuunnitelmien mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat tuli ottaa kunnissa käyttöön viimeistään elokuun alussa 2011.

2.5.2 Tukimalli esi- ja perusopetuksessa

Opetussuunnitelman perusteiden muutosten myötä tukea annetaan kolmiportaisesti, jolloin tuki vahvistuu portaalta toiselle siirryttäessä. Kuvio 2 kuvaa kolmiportaista tukea esi- ja perusopetuksessa.



KUVIO 2. Kolmiportaisen tuen rakenne esi- ja perusopetuksessa. (Opetushallitus 2011)

Kolmiportaisen tuen mallin tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Esiopetuksessa käytetään termiä kasvun ja oppimisen tuki, joka vahvistuu asteittain. (EOPS 2010, 18–22.) Aiempien tukimuotojen, yleisen ja erityisen tuen, väliin sijoitettiin uusi tuen taso, tehostettu tuki. Entisen psykologisen ja lääketieteellisen painotuksen sijasta uudessa kolmiportaisen tuen mallissa korostuu pedagoginen näkökulma. Kolmiportaisen tuen malli painottaa myös moniammatillista yhteistyötä ja suosittaa oppilashuoltotyöryhmiin ennaltaehkäisevää työtettä. Opettajilta tämä uusi malli vaatii yhteistyökykyä, joustavaa oppilaiden ryhmittelyä ja innovaatioita opetuksen järjestelyjen suhteen. (Thuneberg ym. 2014, 3–4.)

Esiopetuksen *yleisen tuen* perustana on laadukas esiopetus. Lisäksi jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus saada tukea ja ohjausta kasvuun ja oppimiseen jokaisena esiopetuspäivänä tarpeidensa mukaisesti. Opettajan vastuulla on huomioida lasten erilaiset

lähtökohdat ja tarpeet esiopetusta toteuttaessaan. Siihen kuuluu myös tuen tarpeiden arviointi ja tuen antaminen arjen esiopetustilanteissa. Tuki mietitään yhdessä vanhempien, lapsen ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Esiopetuksen aloitusvaiheessa voidaan laatia yhteistyössä vanhempien ja lapsen kanssa esiopetuksen oppimissuunnitelma. Yleisen tuen tasolla voidaan lapsen tukemisessa käyttää erityislastentarhanopettajan, erityisopettajan sekä avustajan työpanosta jo ennen tehostetun tuen tasolle siirtymistä. (EOPS 2010, 20–21.)

Tehostettuun tukeen siirrytään silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tehostettuun tuen aloittaminen perustuu *pedagogiseen arvioon*, jossa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuutena, lapsen saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, lapsen oppimisvalmiudet sekä kasvuun ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet sekä arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla ratkaisuilla lasta tulisi tukea. Esiopetuksen opettaja laatii kirjallisen pedagogisen arvion, joka käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltotyössä. *Tehostettu tuki* on lapsikohtainen suunnitelma ja se on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Sen tavoitteena on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. (EOPS 2010, 21.)

Ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä on opetuksen järjestäjän kuultava lasta ja huoltajia ja tehtävä oppilaasta *pedagoginen selvitys*. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuutena, lapsen saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista, lapsen oppimisvalmiudet ja kasvuun ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet, arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä lasta tulisi tukea. Pedagogisen selvityksen lisäksi tulee tarvittaessa hankkia muita asiantuntijalausuntoja. (EOPS 2010, 23–24.)

”*Eryitystä tukea* annetaan niille lapsille, joiden esiopetusta ei kasvun ja oppimisen vaikeuksien vuoksi voida järjestää muuten. Lapsen edellytykset ovat voineet heikentyä esimerkiksi vamman, sairauden, toimintavajavuuden tai kasvuympäristöön liittyvien riskitekijöiden vuoksi.” (EOPS 2010, 22.) Eryitystä tukea annetaan joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai niiden aikana ilman pedagogista selvitystä, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei voida erityisen syyn vuoksi voida muuten antaa. Erityisen tuen tarpeellisuutta tulee tarkistaa esiopetuksen aikana lapsen tuen tarpeen muuttuessa. (EOPS 2010, 23.)

2.6 Moniammatillinen yhteistyö

2.6.1 Yhteistyötä ohjaavat säädökset ja käsitteet

Kuntia ohjataan lakien ja asetusten avulla muodostamaan monialaisia ja -ammattillisia toimielimiä, työryhmiä ja verkostoja (Laki lasten päivähoidosta 36/1973; EOPS 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Lastensuojelulaki 417/2007; Asetus neuvolatoiminnasta 338/2011; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos oppilashuollon osalta 2014). Keskeistä yhteistyövelvoitteessa on vastavuoroinen tiedonsiirto, tuen tarpeiden selvittäminen, ilmoitusvelvollisuus ja suunnitelmayhteistyö. Eri alojen työntekijöiden ja lapsen ja perheen yhteistyötä ohjaa yksilöllisten suunnitelmien tekeminen yhdessä lasten ja perheiden kanssa. (Perälä ym. 2012, 22–23.)

Todellisuudessa kuntien strategiat eivät useinkaan ohjaa yhteistyöhön, eikä yhteistyö kunnassa toimivien sidosryhmien kanssa aina ole tehokasta (Kankkunen & Matikainen 2013, 78, 112). Yhteistyö hallinnonalojen välillä on useimmiten tiedon siirtoa, eikä sisällä esimerkiksi yhteisten tavoitteiden asettelua (Perälä ym. 2012, 23). Akselinin (2013) tutkimuksessa useat varhaiskasvatusjohtajat olivat sitä mieltä, että liittyminen opetustoimeen on lisännyt toimialueiden yhteistyötä ja tuonut lisäarvostusta varhaiskasvatukselle. Toimialojen johtamistapa kuitenkin vaikuttaa olevan vielä erilainen. (Akselin 2013, 195.) Virtasen ja Stenvallin (2010, 46) mielestä monilla toimialoilla on vielä voimakas ohjeistukseen, valvontaan ja lain tulkintaan pohjautuva toimintakulttuuri, kuten esimerkiksi opetustoimessa.

Moniammatillisen yhteistyön käsite ei ole selkeästi määriteltävissä. Nykäsen (2010, 54, 59) määrittelemänä moniammatillisuudella tarkoitetaan ammattilaisten välistä suunnittelua, tavoitteiden määrittelyä sekä yhteistyön koordinoimista. Moniammatillisuus voidaan käsittää myös eri työntekijäryhmien välillä tapahtuvaksi toiminnaksi organisaatioiden sisällä tai niiden välillä (Määttä 2007, 15–16). Lybeckin ja Walldenin (2011, 26) käsityksen mukaan moniammatillisuuden käsitettä käytetään yksityisellä sektorilla eri merkityksessä kuin julkisella sektorilla. Kun yksityinen sektori tarkoittaa käsitteellä monitaitoista osaajaa, julkisella sektorilla sama käsite tarkoittaa eri toimialojen edustajien välistä yhteis-

työtä. Moniammatillisen yhteistyön käsite korostaa ammattiosaamista ja siksi se mielletään usein kuvaamaan viranomaisten ja asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Karila ja Nummenmaa (2001, 34) korostavat, että moniammatillisuus ei tarkoita oman ammatillisen osaamisen häivyttämistä, vaan kunkin erityisosaamisen esilletuontia osana yhteisen osaamisen rakentamista. Esimerkkeinä moniammatillisesta yhteistyöstä kunnassa voidaan mainita päivähoidossa laadittavat kuntoutus- ja toimintasuunnitelmat yhteistyössä vanhempien ja eri ammattilaisten kanssa sekä lastensuojelun asiantuntijatyöryhmä, joka auttaa sosiaalityöntekijää lastensuojelun toteuttamisessa. Asiantuntijatyöryhmään kuuluu myös päivähoidon ja koulun edustajia. (Määttä & Rantala 2010, 151.)

Monialainen yhteistyö -käsite korostaa nimenomaan eri sektorien ja toimialojen välistä yhteistyötä. (Lybeck ja Wallden 2011, 26–27.) Käsitteet moniasiantuntijuus, jaettu asiantuntijuus ja monitahoinen yhteistyö eivät korosta sanoina ammatillisuutta ja siksi ne kuvaavat paremmin vanhempien tasa-arvoista asemaa asiantuntijana muiden asiantuntijoiden rinnalla (Määttä & Rantala 2010,133).

Verkostoyhteistyön käsitteessä on keskeistä sellainen ongelmanratkaisu, johon yksittäinen toimija tai organisaatio ei yksin pysty. Verkosto mahdollistaa uuden tiedon oppimisen verkostokumppaneilta, sekä uuden tiedon luomisen toiminnan kehittämisen pohjaksi. Verkostojen tehtävänä voi olla ongelmanratkaisun lisäksi palvelutuotannon koordinoiminen, tiedon ja innovaatioiden tuottaminen ja resurssien hankkiminen. (Nykänen 2010, 72.) Verkostoyhteistyöllä tavoitellaan toisaalta kokonaisvaltaisia ja toimivia palveluita ja toisaalta tehokkuutta ja säästöjä (Määttä 2007, 15). Esimerkkinä tällaisesta verkostosta ovat Sosiaalialan osaamiskeskukset, jotka muodostavat asiantuntijoiden ja palveluntuottajien osaamisverkoston, jossa kehitetään eri toimijoiden yhteistyötä ja suunnataan voimavaroja sosiaalialan, sosiaalityön, erityispalveluiden ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämisprojektien avulla. Yhdeksän osaamiskeskuksen toimialueet kattavat kaikki Suomen kunnat. (STM 2014b.)

Yhteistyöstä käytetään myös käsitteitä monihallinnollisuus ja poikkihallinnollisuus. Monihallinnollisuudella tarkoitetaan useamman kuin yhden hallinnonalan, kuten sivistystoimen, sosiaali- ja terveystoimen, keskinäistä yhteistyötä. Monihallinnolliseen yhteistyöhön voi sisältyä myös yksityisiä palveluntuottajia tai kolmannen sektorin edustajia. (Nykänen 2010, 15.) Poikkihallinnollisuus -käsite voidaan käsittää monihallinnollisuuden

synonyymiksi, mutta poikkihallinnollisuus -käsite on esimerkiksi Määttä (2007) tutkimuksessa rajattu se koskemaan vain julkisen palvelun sektorien edustajat.

Tässä tutkimuksessa käytetään moniammatillinen yhteistyö -käsitettä kuvaamaan sekä eri ammattilaisten välistä yhteistyötä että eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä, johon vanhemmatkin kuuluvat. Lisäksi käytetään sanamuotoa hallinnonraajat ylittävä yhteistyö, joka vastaa monihallinnollisuuden käsitettä.

2.6.2 Perhelähtöinen moniammatillinen yhteistyö

Lasta ja perhettä tukevat palvelut on toteutettu perinteisesti sektoreittain. Eri sektorit työskentelevät samojen perheiden kanssa ja pyrkivät tekemään keskenään yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 37.) Koska kuntien palvelujärjestelmät ovat hajanaisia, ja eri toimijoilla on oma lainsäädäntö, omat päämäärät, toimintakulttuurit ja säädökset salassapidosta, vaikeuttaa se yhteistyötä. Yhteinen kieli eli yhteisesti jaettu tulkinta toiminnan tavoitteista vaatii käsitteiden avaamista, osaamisen analyysia ja osaamisen johtamista. (Määttä & Rantala 2010, 151.)

Perusopetuksen ja sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädännöstä löytyy kuitenkin kolme yhteistä periaatetta, jotka määrittävät moniammatillista yhteistyötä vanhempien kanssa. Nämä periaatteet ovat lasten ja nuorten vaikeuksien ennaltaehkäiseminen ja varhainen puuttuminen, yhteistyön tekeminen lasten vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa sekä luottamuksellisuus ja salassapitosäädökset. (Määttä & Rantala 2010, 151.) Yhteistyön painopisteen muuttamiseksi korjaavasta työstä ennakoivaksi työksi on kuntia muun muassa velvoitettu laatimaan Lasten ja nuorten hyvinvointiohjelma (Lastensuojelulaki 417/2007).

Perhelähtöisen moniammatillisen yhteistyön edellytys on lapsen ja perheen tarpeiden ymmärtäminen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen perustaksi (Määttä & Rantala 2010, 162). Lapsen kehityksen tarkastelu perustuu lapsen ja hänen ympäristönsä välisen suhteen ymmärtämiseen. Ekokulttuurisen näkemyksen mukaan painotetaan perheen tukemista arjessa selviytymisessä sekä lapsen että vanhempien osallisuutta tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös vammaiset lapset ovat oikeutettuja olemaan osallisina sosiaalisissa yhteisöissään ja heidän perheensä tulisi nähdä ensisijaisesti tavallisina lapsiperhei-

nä. (Weisner & Gallimore 1994, 13; Määttä & Rantala 2010, 54.) Ekokulttuurinen teoria edellyttää ammattilaisilta yhteistyötä, joka kunnioittaa perheiden omaa elämäntapaa ja heidän omia tavoitteitaan lastensa suhteen. Määttä ja Rantala (2010, 167) kutsuvat tällaista yhteistyömuotoa perhelähtöiseksi toimintatavaksi.

Ammattilaisten toimintakulttuurin muuttumista asiantuntijalähtöisestä perhelähtöiseen työhön voidaan kuvata neljän toimintatavan avulla, jotka ovat asiantuntijalähtöinen, perheen kanssa liittoutunut, perheeseen kohdistuva ja perhelähtöinen toimintatapa (Dunst, Johanson, Trivette & Hamby 1991). Rantala (2002, 182) totesi tutkimuksessaan, että perhelähtöisyyden periaattein työskentelivät heikoiten päivähoidon työntekijät, kun heitä verrattiin neuvolatyöntekijöihin, sosiaalityöntekijöihin ja terapeutteihin. Perheen huomioiminen kokonaisuutena ei toteutunut päiväkotien yhteistyön arjessa. Päivähoidon ammattilaisten toiminnan lähtökohtana ei ollut ekokulttuurinen teoria, vaan taustalla vaikuttivat oman koulutuksen muokkaama asiantuntijuus sekä ongelmakeskeinen perhekäsitys. Rantala (2002) sijoittaa päivähoitohenkilöstön toimintatavan neljän paradigman mukaisesti perheitä tukeväksi työksi. Toiminnassa esiintyy perhelähtöisyyden piirteitä, mutta ammattilaisten asiantuntijuus korostuu.

Rantala (2002, 79) on luonut ekokulttuurisen teorian pohjalta perhelähtöisen työskentelyn ideaalimallin. Tässä ideaalimallissa eri sektoreiden työntekijöiden ja perheiden välinen moniammatillinen yhteistyö toteutuu. Lasten ja nuorten hyvinvointiohjelmissä tämä on asetettu tavoitteeksi päivähoidon ja koulun osalta (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2010). Toinen tunnettu perhelähtöinen työtapo on Dunstin (2000, 98) kehittämä perheperustainen asiantuntijamalli, jossa lähtökohtina ovat perheen ja lapsen vahvuudet ja resurssit. Interventiot mietitään niiden pohjalta ja vanhempien aktiivinen rooli korostuu työtapojen kehittämisessä.

2.7 Tukipalvelujärjestelmien kansainvälistä tarkastelua

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, jonka jäsenmaa Suomi on, määrittelee raportissaan (2005, 18) varhaislapsuuden erityisen tuen seuraavasti: ”Early childhood interventi-

on, ECI, on pikkulapsille ja heidän perheilleen tarjottavien palveluiden yhdistelmä. Kaikki erityistukitoimet kattavia palveluita tarjotaan pyynnöstä tietynä ajankohtana lapsuudessa tavoitteena varmistaa ja edistää lapsen henkilökohtaista kehitystä, vahvistaa perheen omaa osaamista ja edistää perheen ja lapsen sosiaalista osallistamista. Nämä toimet tulee tarjota lapsen luonnollisessa ympäristössä, mieluiten paikallisesti perhekeskeisenä ja monialaisena ryhmätyönä.” Lapsen kohdistuvan tuen lisäksi kiinnitetään siis huomiota myös perheeseen ja yhteiskuntaan sekä palveluiden inklusiiviseen toteuttamiseen luonnollisissa ympäristöissä.

Erityisopetuksen kehittämiskeskusraportissa (2005) tulee esiin uudenlainen, monitieteinen tapa tarkastella varhaislapsuuden erityistä tukea. Tähän uuteen näkökulmaan, ekosysteemiseen malliin, on vaikuttanut terveydenhuollon, opetuksen, sosiaalialan ja psykologian näkökulmat ja tutkimustieto. Taustateorioista mainitaan muun muassa Gesellin kehitysteoria (Gesell, Ilg & Ames 1943), Skinnerin (1968) väline-ehdollistuminen ja Piagetin geneettinen epistemologia (Piaget & Inhelder 1969). Nämä teoriat keskittyvät lapseen ja hänen rajoitteisiinsa. Laajemmin perheen ja sosiaalisen ympäristön huomioivista teorioista mainitaan Bowlbyn (1969, 1980) kiintymyssuhdeteoria, Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teoria, Vygotskyn (1978) sosiaalisen kehityksen teoria, Sameroffin ja Chandlerin (1975) transaktionaalinen kommunikaatiomalli sekä Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 15.)

Ekosysteeminen malli mahdollistaa järjestelmällisen tavan analysoida, ymmärtää ja tallentaa tietoa lapsista, heidän perheistään ja elinympäristöstään. Tuki nähdään ekosysteemisessä mallissa monimuotoisena prosessina, joka ei kohdistu vain lapseen vaan siinä otetaan huomioon myös lapsen lähiympäristö. Lapsen kehitystä tarkastellaan ekosysteemisessä mallissa Porterin (2002, 6) mukaan seuraavilla tavoilla: holistinen, dynaaminen, transaktionaalinen ja yksilöllinen tapa. Holistisessa tavassa tarkastella lasta ovat kognitiivinen, kielellinen, fyysinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehityksen osa-alue yhteydessä toisiinsa. Dynaamisessa tavassa ympäristön on pysyttävä muuttumaan vastaamaan yksilön muuttuvia tarpeita. Transaktionaalisessa tavassa lapsen kehitystä edistää vastavuoroinen vuorovaikutus lapsen ja ympäristön välillä. Yksilöllinen näkökulma on aina olemassa, koska lapsen kehitys on yksilöllistä. Ekosysteeminen malli on useiden Euroopan maiden varhaislapsuuden erityisen tuen järjestämisen viitemalli ja se on vaikuttanut muun muassa

Suomen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden kehitykseen ja yhdysvaltalaiseen Head Start -tukiohjelmaan. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 15–16.)

Ekosysteemistä mallia toteutetaan eri maissa eri tavoin. Alankomaissa, Belgiassa, Espanjassa, Islannissa, Itävallassa, Norjassa, Ruotsissa, Suomessa, Saksassa, Sveitsissä, Tanskassa, Tsékissä ja Englannissa tukipalvelut on rakennettu alueellisen tai paikallisen hajautetun mallin pohjalle. Hajautetun ja keskitetyn mallin yhdistelmää, jossa vastuu ja tehtävät on jaettu eri tasojen kesken, käytetään Irlannissa, Kreikassa, Latviassa, Liettuassa, Maltalla, Ranskassa, Unkarissa, Virossa, ja Pohjois-Irlannissa. Euroopassa on pääsääntöisesti tavoitteena tarjota palveluita niin, että kaikki toimijat huomioivat perhekeskeisen näkökulman. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 41–42; 2010, 17–21.)

Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, tukipalvelut on liitetty peruspalvelujen yhteyteen osana arkea perheissä, päivähoidossa, esiopetuksessa ja koulussa. Kunnat vastaavat palveluiden järjestämisestä, ja terveys- sosiaali- ja opetusviranomaiset jakavat vastuun varhaislapsuuden erityisen tuen palveluista paikallisesti. (Heinämäki 2004b, 9–10.)

Ruotsissa on monissa kunnissa resurssikeskuksia, jotka ovat entisiä valtion hallinnoimia erityiskouluja. Resurssikeskukset tarjoavat pedagogista tukea kouluille ja opettajille. Lisäksi valtio antaa pedagogista tukea ja oppimateriaalipalvelua paikallisille viranomaisille erityisopetuksen pedagogisten resurssien kehittämiseen Ruotsin erityispedagogisen instituutin kautta. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 15.)

Norjassa kuntien tehtävänä on tarjota pedagogis-psykologisia palveluita. Tällaiset palvelukeskukset antavat tukea terveydenhuoltoon, päiväkoteihin, kouluihin ja koteihin. Moniammatillisella yhteistyöllä on keskeinen asema oppilaiden tukemisessa. Myös Norjassa on muutettu erityisoppilaitoksia resurssikeskuksiksi tiettyjä erityisiä tarpeita koskien. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 15.)

Tanskassa toimii pedagogis-psykologinen neuvontakeskus, jolta vanhemmat tai eri alojen ammattilaiset voivat pyytää konsultaatiota. Päätös erityisopetuksen aloittamisesta tehdään konsultaatioon ja vanhempien kanssa keskusteluun pohjautuen paikallisen pedagogis-psykologisen neuvontakeskuksen kehotuksesta. Neuvontakeskuksen pitää arvioida pienten lasten tapaukset puolivuositain. (Erityisopetuksen strategia 2007, 80–90.)

Islannissa toimivat paikalliset pedagogis-psykologiset neuvontakeskukset, joihin esimerkiksi esikoulut ohjaavat lapsia vanhempien luvalla. Neuvontakeskus, sairaalat ja ter-

veyskeskukset voivat ohjata lapsia tarkempaan tutkimukseen valtion diagnostiikka- ja neuvontakeskukseen, aistivammoihin erikoistuneisiin keskuksiin tai psykiatriseen yksikköön. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2010, 15.)

Saksa on esimerkki maasta, jossa toimii alueellisia, helposti saavutettavia varhaislapsuuden erityisen tuen ECI-keskuksia, jotka muodostavat verkoston. Perheillä on enintään kymmenen kilometrin matka lähimpään keskukseen. Keskuksissa toimii vakiintuneet, pätevät asiantuntijatiimit, ja näitä keskuksia ylläpitävät pääosin kansalliset hyväntekeväisyysjärjestöt. Eri liittotasavalloissa vaihtelevat järjestelmien rakenteet, rahoitusperusteet ja toimintaedellytykset. Järjestelmään kuuluu monialaisten ECI-keskusten lisäksi sosiaalipediatrisia keskuksia, erityislastentarhoja, erityisopetuskeskuksia ja koulutus- ja perheneuvontakeskuksia. Saksassa lähes puolet varhaisista tukitoimista annetaan kotona, mutta perheet voivat osallistua myös ECI-keskusten tapaamisiin ja kysyä sieltä myös neuvoja. Liittotasavaltojen ECI-asiantuntijoilla mahdollisuus saada tukea ja konsultaatioapua Arbeitsstelle Frühförderung ECI-keskuksesta. Keskukseen kuuluu kasvatustieteellinen ja lääketieteellinen osasto, ja eri alojen ammattilaiset tekevät siellä kiinteää yhteistyötä. Keskus tarjoaa täydennyskoulutusta ja konsultointipalveluja. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2005, 33–34, 41–42; 2010, 17–21.)

Jotkut maat ovat luoneet erilaisia tukipalvelujen koordinoitiohjelmiä, joilla pyritään keräämään kaikki tukiin liittyvät tiedot ja palvelut yhteen, jolloin vanhempien ei tarvitse koordinoita palveluita itse. Koordinoitiohjelmien tavoitteena on asettaa tukea tarvitsevien lasten perheille ECI-koordinaattori, joka yhdessä perheiden kanssa toimien ohjaa palvelutarjontaa ja toimii perheen yhdyshenkilönä. Esimerkkinä tällaisista koordinoitiohjelmissä ovat Kyproksen varhaislapsuuden erityisen tuen koordinoitipalvelu ”Yhdessä alusta alkaen” ja Englannin varhaisen tuen ohjelma. Luxemburgissa on lainsäädännössä määritelty palvelukoordinaattorit vastuullisiksi lapsen ja perheiden palveluiden koordinoimista. Norjassa perheille nimetään yhteyshenkilö, joka vastaa kaikesta tiedonvälityksestä ja lapsen tukeen liittyvän monialaisen työn koordinoimista. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2010, 20–21.)

Kreikassa on keskitettyjen julkisten ECI-palveluiden lisäksi tieteellisiä keskuksia, yksityisiä hoitokeskuksia, vanhempien ja erityisopettajien järjestöjä sekä hyväntekeväisyys- ja kansalaisjärjestöjä, jotka toteuttavat varhaisen puuttumisen ohjelmia joko yksin tai yh-

teistyössä terveys- ja opetusministeriön kanssa. Nämä ohjelmat toteutetaan kotona ja niissä keskitytään varhaiseen tunnistamiseen ja vanhempien tukemiseen ja opastamiseen. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2010, 14–18.)

Yhdysvalloissa varhaisvuosien tuki tarjotaan erilaisten ohjelmien ja järjestelmien kautta lapsille ja heidän perheilleen. Näistä keskeisiä ovat varhaisen puuttumisen palvelut sekä (Early) Head Start -ohjelma. Varhaisen puuttumisen palveluita tarjotaan 0–5-vuotiaille lapsille, joilla on vamma tai merkittävä riski kehityksellisiin, sosiaalisiin tai emotionaalisiin ongelmiin. Nämä palvelut on kirjattu liittovaltion lainsäädäntöön vammaisten henkilöiden koulutuksen parantamisesta (IDEIA 2004), ja niiden tavoitteena on ennaltaehkäistä ja vähentää ongelmia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lisäksi näiden palvelujen on tarkoitus tarjota asianmukaisia koulutuspalveluja 3–5-vuotiaille erityistä tukea tarvitseville lapsille ja laatia kattavat perhelähtöiset palvelut 0–3-vuotiaille. Palvelut tulee toteuttaa luonnollisissa ja inklusiivisissa asetelmissa, kiinteässä yhteistyössä koko perheen kanssa. (Azzi-Lessing 2010, 256–257.)

Head Start -ohjelma on kansallinen koulutus- ja terveyspalveluohjelma, joka on toiminut Yhdysvalloissa jo yli 40 vuotta. Se on tarkoitettu pienituloisten perheiden 3–5-vuotiaille lapsille ja koko perheelle. Head Start -toimintapisteet ovat sijoittuneet perheitä lähelle. Vanhemmat ovat sitoutuneet opettajan avustajiksi, ja heillä on myös mahdollisuus kouluttaa itseään ohjelman puitteissa. (Azzi-Lessing 2010, 257–258.) Myöhemmin ohjelma on laajentunut koskemaan alle kolmivuotiaita aina äidin raskausaikaan asti. Palvelut toteutetaan kodeissa, varhaisissa hoito- ja koulutusohjelmissa sekä edellisten yhdistelminä. Early Head Start- ohjelmissa työskentelee moniammatillinen henkilökunta, joka toimii yhteistyössä vanhempien kanssa. (Azzi-Lessing 2010, 257–258; ks. Schwartz & Brand 2001, 277–291.)

Australiassa vuonna 1940 perustetut Lady Gowrie lapsikeskukset tarjoavat integroituja varhaislapsuuden ohjelmia ja projekteja, jakavat tietoa, resursseja ja koulutusta paikallisella ja kansallisella tasolla. Kaikki palvelut tarjotaan työskentelemällä moniammatillisina tiimeinä ja käyttämällä perhekeskeistä lähestymistapaa. Palvelut räätälöidään vastaamaan lapsen ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin ja tukemaan perheen arkea. (Colmer 2008, 107.)

Tukipalveluja tarjotaan siis peruspalvelujen yhteydessä, verkostoituneiden erityisen tuen keskuksien kautta, tukipalvelujen koordinoitiohjelmien tai erilaisten ohjelmien ja järjestelmien kautta julkisena tai yksityisenä palveluna. Maakohtaisista eroista huolimatta Euroopassa ECI-palvelut pyritään tuottamaan mahdollisimman lähellä lapsia ja heidän perheitään.

3 KUNNALLINEN ORGANISAATIOJOHTAMINEN

3.1 Kuntatason johtaminen

Kunnat ovat tällä hetkellä kuntarakennemuutosten ja palvelurakenneuudistusten keskiössä. Vanhat toimintamallit eivät riitä, eivätkä ole enää toimivia (Hakari 2013, 13). Varhaiskasvatus on osana näitä moninaisia muutoksia, jotka asettavat haasteen myös johtajuudelle organisaation eri tasoilla (Airaksinen, Nyholm & Jäntti 2011, 136).

Perinteisessä julkishallinnon muodossa ylin päätösvalta on asukkaiden valitsemalla valtuustolla ja toimeenpanovalta valtuuston nimeämällä kunnanhallituksella (Kunnat.net). Se on saanut rinnalleen kaksi muuta julkishallinnon muotoa. Ensimmäkin uuden julkisjohtamisen näkökulman New Public Management, NPM, jonka periaatteet ovat siirtyneet yritysmaailmasta julkishallinnon osaksi toimialan, toimialueen ja myös yksiköiden johtamiseen. NPM-ajattelussa johtamisen painopiste painottuu palveluorientaatiosta tuottavuusorientaatioon. Perinteinen julkishallinto puretaan hajauttamalla päätösvaltaa luottamuselimiltä virkamiehille. Valtuuston ja hallituksen rooli korostuu strategisen tason päätöksenteossa. (Haveri, Majoinen & Jäntti 2009, 30.)

Toinen uusi julkishallinnon näkökulma on uusi julkinen hallinta New Public Governance, NPG. NPG-ajattelussa pyrkimyksenä on luoda verkostoja julkisen sektorin, yksi-

tyisen ja kolmannen sektorin välille. Tavoitteena ovat tehokkaammat toimintatavat ja mahdollisuus parantaa kuntalaisten osallistumista. (Haveri ym. 2009, 30.) Tätä toimintamallia kuvataan NPM-toimintamallia täydentäväksi malliksi (Virtanen & Stenvall 2010, 55). Varhaiskasvatusorganisaatio on osa kunnallista julkista organisaatiota ja myös sen tulee vastata uuden julkisjohtamisen ja uuden hallinnan strategioiden mukaisiin haasteisiin toimintojen tehokkuudesta (Akselin 2013, 42).

Kunnassa käytettävästä johtamisjärjestelmästä päätetään valtuuston hallinto- ja johtosäännössä. Perinteisiä linjaorganisaatiomallien tilalle on kunnissa kehitetty myös malleja, jotka lähtevät asiakkaiden palvelutarpeista ja ohjautuvat kokonaisprosessien ja hallinnonrajat ylittävien palvelujen mukaan. Tällaisia malleja ovat muun muassa elämäнкаari-mallit ja prosessijohtamisen malli. Suuremmissa kaupungeissa on kehitetty erityisesti tilaa- ja-tuottajamalleja. (THL 2010, 27.)

Elämäнкаarimallissa kunnallisen palvelutuotannon on pystyttävä vastaamaan asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin. Keskeisenä tavoitteena on toimialojen välisten raja-aitojen madaltaminen ja asiakaslähtöisten toimintatapojen luominen päätöksentekoon ja palveluihin. (Hakari 2011, 340–341.)

Prosessijohtamisen mallissa korostetaan asiakkaan palveluun liittyvän prosessin saumatonta ja tehokasta läpiviemistä. Mallissa toimialojen omat toimintamallit avataan ja sovitetaan asiakasryhmien palvelutarpeen mukaan yhteen ammattiryhmien kanssa. Prosesseja johdetaan asiakkaiden tarpeista käsin poikkihallinnollisesti. Lapsi- ja perhetyö voi olla esimerkiksi yksi palvelukokonaisuusprosessi. Mallin tavoitteena on karsia turhaa päällekkäisyyttä ja tietokatkoja palveluiden kesken. (THL 2010, 28.)

Tilaa- ja-tuottajamallissa tilaaja arvioi kaupungin asukkaiden palvelutarpeet ja valitsee niitä vastaavat tuotantotavat ja tuottajat. Oman tuotannon lisäksi palveluja tuottavat erilaiset yritykset ja yhteisöt. (THL 2010, 28.)

Lasten ja perheiden palvelut voidaan järjestää myös alueyhteistyönä esimerkiksi terveydenhuollon, sosiaalihuollon tai opetustoimen kuntayhtymissä. Yleisimmin yksittäisiä palveluista peruskuntien vastuulla ovat varhaiskasvatus, perusopetus ja lastensuojelu. Päätöksenteko voi siis olla hajautunut lasten ja perheiden palvelujen suhteen useille eri toimielimille. Ostopalvelut lisäävät omalta osaltaan päätöksenteon hajanaisuutta. (Heinämäki 2011, 18.)

Käytännössä perheet käyttävät arjessaan eri hallinnonalojen palveluja samanaikaisesti. Osa palveluista puolestaan muodostaa jatkumon, kuten esimerkiksi päivähoito, esiopetus, perusopetus ja toisen asteen koulutus. Siirtymät palvelusta toiseen ovat nivelvaiheita. Perheet käyttävät myös muita arkea tukevia toimintoja, kuten kunnan, yksityisen, kolmannen sektorin tai seurakuntien järjestämiä kerhoja ja muita kulttuuri- ja liikuntatoimintoja. (Perälä ym. 2012, 17.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos on luonut sekä tutkimukseen että käytännössä hyväksi koettuihin malleihin pohjautuvan lasten, nuorten ja perheiden palveluja yhteensovittavan johtamisen eli Yhteensovittavan johtamisen mallin. Yhteensovittavan johtamisen mallissa päämääränä on lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi ja terveys ja niiden kannalta lapsen ja nuoren oikea-aikainen kehityksen tukeminen ja vanhemmuuden vahvistaminen. Yhteensovittava johtaminen ohjaa kuntia parantamaan toimintojen sujuvuutta lisäämällä hallinnonalat ylittävien toimintojen monialaista johtamista ja vahvistaa henkilöstön osaamista. (Perälä ym. 2012, 16.)

3.2 Varhaiskasvatusorganisaation johtaminen

Varhaiskasvatus on kiinteästi sidoksissa liike-elämästä kopioituihin kuntien johtamismalleihin, mistä on ollut seurauksena se, että varhaiskasvatusorganisaatioiden johtajuudesta on puuttunut oma identiteetti (Nivala 1999). Varhaiskasvatuksen johtaminen on strategisen johtamisen tehtävä, jonka tavoitteena on antaa varhaiskasvatustyölle edellytykset toteuttaa laadukasta päivähoitoa (Hujala & Turja 2011). Varhaiskasvatukseen tulisi laatia kunnan strategian rinnalle oma toimialueen strategia, jolla voidaan vaikuttaa kuntakontekstissa tehtäviin päätöksiin. Oman strategian päämääränä on vahvistaa varhaiskasvatuksen yhteisöllistä identiteettiä. (Akselin 2013, 6–7.) Varhaiskasvatuksen johtamistyöhön kuuluu varhaiskasvatuksen tavoitteen jäsentäminen ja vision rakentaminen henkilöstön kanssa. Siihen kuuluu myös strategiatyön pohjalta tehty arviointi toiminnan kehittämiseksi (Hujala, Heikka & Fonsén 2009, 6; Hujala & Turja 2011, 288.)

Varhaiskasvatuksessa johtajuus voidaan käsittää joko asioiden johtamisena (management), joka edellyttää perusosaamista ja pätevyyttä tai alan asiantuntemusta vaativana kokonaisvaltaisena ihmisten johtamisena (leadership) (Bloom 1997, 36). Akselin (2013, 38–39) näkee varhaiskasvatuksen johtajuuden rakentuvan leadership johtajuudelle, koska kunnan varhaiskasvatuksen johtajan tehtävä on sekä varhaiskasvatuspalvelun johtamista (management & administration) että kokonaisvaltaista ihmisten johtamista (leadership). Pelkät hallinnolliset taidot eivät riitä laadukkaaseen johtajuuteen. Kasvatusorganisaatioiden johtamisen tulisikin suuntautua pedagogiseen johtajuuteen, jossa johtamistyö painottuu hallinnollisen johtajuuden sijasta kasvatustyön ja työyhteisön johtamiseen (Ebbeck & Wagnanayake 2003, 10; Heikka & Hujala 2008, 3). Nivalan (2002a, 31) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen johtaminen on kohdistunut pääsääntöisesti palvelujärjestelmän riittävyyden takaamiseen, minkä takia pedagoginen johtaminen ja kehittäminen on ollut erittäin vähäistä.

Nivala (1999) on kehittänyt varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalisen mallin, joka perustuu Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaiseen systeemitasojen mukaiseen jaotteluun. Nivalan malli määrittelee toimijoiden suhdetta varhaiskasvatuksen johtajuuteen ja johtamiseen. Johtajan ja ympäristön vuorovaikutus nähdään mallissa keskeisenä johtajuuden onnistumiselle. Kontekstina on siis koko varhaiskasvatusorganisaatio. Varhaiskasvatuksen kontekstiin kuuluvat henkilöstö, päiväkodin johtajat, virkamies- ja luottamusjohto, joilla kaikilla on oma osuutensa johtajuudessa. Ekologisen teorian käsittein lähipiirin välitöntä toimintaympäristöä kutsutaan mikrosysteemiksi, jollainen on esimerkiksi päivähoitoyksikkö. Siihen kuuluvat lapset, vanhemmat, henkilökunta ja johtaja. Tällaisten välittömien toimintaympäristöjen välinen yhteistyö on mesosysteemi. Eksosysteemi muodostuu kuntaorganisaatiosta, valtiotason hallinnosta sekä asiakkaiden, henkilökunnan ja johtajan elinympäristöstä. Makrosysteemi sisältää yhteiskunnan arvot ja instituutioiden rakenteet. (Nivala 1999, 79–80.)

Nivalan (1999) mallin mukainen johtajuuden jakautuminen voidaan nähdä myös oleellisena tekijänä kolmiportaisen tuen mallin jalkauttamisessa varhaiskasvatuksen kenttään. Jalkauttamistyössä eri toimijoiden vastualueet painottuvat eri tavoin päätöksenteossa, tukimallin suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa.

Hannula (2007, 79–80) painottaa jaetun tiedon näkökulmaa, jonka mukaan yhteiseen tietoisuuteen on tärkeää tuoda asioita, joiden kautta johtajuutta voidaan jakaa koko kontekstissa. Silloin kun johtajuus siirtyy johtajalta henkilöstölle ja asiat koetaan yhteisiksi, puhutaan jaetusta johtajuudesta (Ebbeck ja Waniganayake 2003, 65–71). Kun varhaiskasvatuksen tavoitteet ja tehtävät koetaan yhteisiksi henkilöstöstä päättäjätasolle saakka, lisääntyy sitoutuminen työhön ja kokemus jaetusta johtajuudesta, jotka ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen perustekijöitä (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999).

3.3 Pedagoginen johtaminen

Pedagogisen johtajuuden käsite on vakiintunut arkikäyttöön, mutta sen sisältö on hyvin epämääräinen (Fonsén 2008, 46). Fonsén (2008, 46) esittääkin, että silloin kun johtamisen kohteena olevan perustehtävän ensisijaiseksi tehtäväksi on määritelty varhaiskasvatuksen pedagogiikka, lähestytään pedagogista johtajuutta. Pedagogista johtajuutta voidaan myös kuvata vastuun ottamisena varhaiskasvatustyöstä. Siihen sisältyy perustehtävän kehittäminen ja huolehtiminen henkilöstön hyvinvoinnista. (Hujala & Heikka 2008, 32.)

Pedagogista johtajuutta ei kuitenkaan pidä nähdä vain työntekijöiden suorana ohjauksena (Isosomppi 1996). Ilmiötasolla voidaan puhua pedagogisesta johtajuudesta tai palvelujohtajuudesta. Silloin pedagogisen prosessin useilla eri toimijoilla voi olla pedagogisen johtajan rooli. Esimerkiksi kokeneella kollegalla työyhteisössä voi olla hyviä pedagogisia ratkaisuja muulle työyhteisölle jaettavaksi ja näin ollen sinä tilanteessa pedagogisen johtajan rooli. Pedagoginen johtaminen voi myös viitata pedagogisten visioiden luomiseen ja työmenetelmien kehittämiseen. Silloin se sisältää myös arjen toimintoja, kuten pedagogisten kokousten järjestämistä tai hallintotyön toimintoja, kuten dokumentointia ja tilastointia. (Nivala 2002b, 195.)

Pedagogista johtajuutta voidaan kuvata varhaiskasvatuksen kontekstissa myös Fonsénin (2008, 48–49) esittämän mallin mukaisesti. Siinä perustan pedagogiselle johtamiselle muodostaa perustehtävän määrittely. Perustehtävän päälle rakennetaan varhaiskasva-

tussuunnitelmatyö. Toiminnan visio ja strategia rakentuvat sitten suunnitelmatyössä asetettujen peruskäsitteiden mukaisesti. Ne luovat toiminnalle suunnan ja menetelmät, joilla pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Nämä periaatteet ohjaavat puolestaan ihmisten ja toiminnan johtamista. Jotta toiminnan laatu voidaan taata, tulee käydä jatkuvaa pedagogista keskustelua toimintaa reflektoiden kaikilla organisaation tasoilla ja tasojen välillä.

Jokaisella johtamisen tasolla eli luottamusmiestasolla, virkamiestasolla, varhaiskasvatusyksiköiden johtajien tasolla ja henkilöstön tasolla on omat pedagogisen johtajuuden johtamistehtävänsä (Fonsén 2008, 50). Luottamusmiestasolla pedagoginen johtaminen on strategisten linjausten luomista ja poliittista johtamista. Luottamusmiehet päättävät kunnan tahtotilan varhaiskasvatuksen laadusta ja vastaavat resursoinnista virkamiehiltä saamansa tiedon varassa. (Fonsén 2008, 49.) Virkamiestasolla organisaation rakenteista ja toimivuudesta vastaaminen on pedagogista johtamista. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma on yksi pedagogisen johtamisen väline virkamiestasolla. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajien tasolla yksikön oma varhaiskasvatussuunnitelma on johtajan pedagoginen työkalu, jonka avulla johtaja vastaa pedagogisesta näkökulmasta niin henkilöstön ohjaamisessa kuin ryhmien muodostamisessa ja lasten sijoittelussa. Henkilöstön tasolla pedagoginen johtaminen tarkoittaa laadukasta toiminnan toteuttamista ja lapsen arvostavaa kohtaamista. Henkilöstö vastaa lapsiryhmänsä lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta yhdessä vanhempien kanssa. Myös toimivan kasvatuskumppanuuden luominen on henkilöstön vastuulla omissa lapsiryhmissään. (Fonsén 2008, 51.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus on laadullinen kuvaileva monitapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana tuen järjestelmänä alle esikouluikäisillä lapsilla. Tutkittavana ilmiönä oleva tukimalli

ei ole alle esikouluikäisille lapsille lakisääteinen, ja siksi se on käytössä vain harvoissa kunnissa Suomessa.

Tutkimustehtävän tarkensin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten kunnat ovat päätyneet siihen, että kolmiportaisen tuen malli koskee myös alle esikouluikäisiä lapsia?
2. Millaisissa kuntien palvelu- ja yhteistyöjärjestelmissä kolmiportainen tuki käytännössä toteutetaan?
3. Miten kolmiportaisen tuen mallin suunnittelu ja toteuttaminen alle esikouluikäisille on edennyt kunnissa?
4. Millaisia haasteita kunnissa on ilmennyt tuen toteuttamisen suhteen?

Tässä tutkimuksessa tapaukset ovat kolmiportaisen tuen mallit viiden kunnan palvelujärjestelmässä varhaiskasvatukseen kuuluvana tuen järjestelmänä alle esikouluikäisille lapsille. Näkökulmana on hallinnon näkökulma.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen kulku ja tutkittavat

Tein tutkimussuunnitelmani lokakuun 2013 aikana. Aloitin tutkimustyöni kartoittamalla kuntia, joissa toteutetaan kolmiportaisen tuen mallia alle esikouluikäisille lapsille varhaiskasvatuksessa. Tällaisista kunnista ei ole saatavissa mitään tilastotietoja tai listauksia. Etsin kuntia kirjoittamalla googlen hakupalveluun sanat kolmiportainen tuki ja varhaiskasvatus

sekä kolmiportainen tuki ja päivähoito. Lisäksi kysyin Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat -yhdistyksen puheenjohtajalta, tietääkö hän tutkimukseeni sopivia kuntia.

Löysin yhteensä 20 kuntaa. Luin kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat ja saatavilla olevat varhaiserityiskasvatuksen linjaukset löytääkseni palvelurakenteiltaan mahdollisimman erilaisia kuntia. Tutkittaviksi valitsin viisi kuntaa, joita käsittelen tekstissä jatkossa aakkosjärjestyksessä. Kunnat olivat Kurikka, Lappeenranta, Liperi, Saarijärvi ja Äänekoski, ja maantieteellisesti ne sijoittuivat Länsi-, Keski-, Itä- ja Etelä-Suomeen. Kunnat ovat antaneet luvan käyttää kunnan nimeä tämän tutkimuksen raportoinnissa. Esittelen kunnat tarkemmin tulososiossa.

Seuraavaksi otin yhteyttä viiden tutkittavan kunnan varhaiskasvatusjohtajaan, peruspalvelujohtajaan tai varhaiskasvatuspäällikköön. Käytän jatkossa heistä yhteisnimitystä varhaiskasvatusjohtaja tunnistamisen estämiseksi. Esittelin puhelimesta itseni, opiskelupaikkani, tiedekuntani, pääaineeni ja tulevan pro gradu -tutkielmani aiheen. Pyysin saada haastatella varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen mallin toteutuksen järjestämisestä vastaavaa henkilöä. Varhaiskasvatusjohtajat päättivät, joko puhelun aikana tai sen jälkeen, antavatko he itse haastattelun vai onko kunnassa joku toinen haastatteluun sopiva henkilö.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että ne henkilöt joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta siitä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 88). Siksi tutkijana hyväksyin varhaiskasvatusjohtajien päätökset siitä, kuka heidän kunnassaan olisi asiantuntija vastaamaan haastattelukysymyksiini. Kolmen puhelun yhteydessä varhaiskasvatusjohtaja mietti, olisiko tarpeen, että useampi henkilö osallistuisi haastatteluun (esim. varhaiskasvatusjohtaja ja erityislastentarhanopettaja). Jätin asian varhaiskasvatusjohtajien päätettäväksi, koska useamman henkilön läsnäolo haastattelutilanteessa mielestäni ei ollut haastattelun este. Ryhmä voi jopa auttaa, jos on kysymys muistinvaraisista asioista tai jos haastateltavat arastelevat haastattelua (Hirsjärvi ym. 2008, 205).

Puheluiden yhteydessä sovittiin, että lähetän varhaiskasvatusjohtajille tutkimuslupahakemukseni (liite 2) ja alustavan tutkimussuunnitelmani, joka sisälsi myös haastattelurungon teemat. Nämä tiedot auttoivat heitä miettimään, kuka olisi sopiva asiantuntija haastatteluun. Haastattelujärjestys muodostui sattumanvaraisesti sen mukaan, kuinka saimme sovituksi haastatteluajat marraskuulle 2013. Lopullisissa haastattelutilanteissa oli neljässä

kunnassa yksi henkilö ja yhdessä kunnassa kolme henkilöä. Ammattinimikkeiltään haastateltavat olivat varhaiskasvatusjohtaja, peruspalvelujohtaja, päiväkodin johtaja/varhaiserityiskasvatuksen koordinaattori, varhaiskasvatuspäällikkö, varhaiskasvatuksen koordinoiva erityisopettaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja kiertävä resurssilasten-tarhanopettaja.

Litteroin haastattelut joulukuussa 2013. Haastatteluaineistoa kertyi viidestä haastattelusta yhteensä 166 litteroitua sivua. Litteroinnin jälkeen aloin hahmottaa ja kirjoittaa teoriaosaa kiinteämmin tammi-helmikuulla sekä sen jälkeen koko kevään työni ohessa. Kesällä kirjoitin tulososion ja pohdinnan. Tutkimukseni valmistui syyskuussa 2014.

5.2 Tutkimusaineisto

5.2.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmäksi valitsin haastattelut, koska aineiston keräämisessä tavoitteena on saada mahdollisimman laaja kuvaus ainutkertaisesta ilmiökentästä, joka tässä tapauksessa oli kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisille lapsille varhaiskasvatuksessa. Se on tois-taiseksi vain vähän kartoitettu alue ja oletin, että haastattelussa haastateltavat pystyvät ker-tomaan aiheesta laajemmin, kuin esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Lisäksi haastattelu mahdollisti lisäkysymysten käyttämisen asian tarkentamiseksi ja syventämiseksi (Hirsjärvi ym. 2008, 200).

Haastattelujen tekoa edesauttaa tutkijan kouluttautuminen haastattelijan rooliin. Hirsjärvi & Hurme (2000, 68) korostavat, että haastattelijan tarvitsemat tiedot opitaan haastattelukoulutuksissa ja haastattelemalla, vaikka haastattelijan persoonallakin on merkitystä. Valmistauduin haastattelijan rooliin käymällä haastattelukoulutuksen Jyväskylän yliopis-tossa keväällä 2013. Tuossa haastattelukoulutuksessa läpikäytyt haastatteluohjeistukset ja harjoitushaastattelut olivat merkittävässä osassa tutkimukseni haastattelurungon rakentami-

sessä, haastattelutilanteen rakenteen huomioimisessa ja käytännön seikkojen huomioimisessa (Rönkä & Sevón 2013; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–56).

Tutkimushaastattelut tähtäävät systemaattiseen tiedonhankintaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Tutkimuksen tavoitteen tulee aina ohjata tutkimushaastattelua ja sillä tulee olla joku päämäärä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23). Haastattelun eri muotoja ovat strukturoitu haastattelu, strukturoimaton (avoin) haastattelu sekä puolistrukturoitu (teemahaastattelu) (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44–47). Teemahaastattelussa edetään tutkimuksen kannalta keskeisiksi valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa sekä pyritään löytämään vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 77–78.) Vaikka teemojen täytyy olla valmiiksi mietittynä, kysymyksiä ei tarvitse esittää tietyssä järjestyksessä tai tietyssä muodossa haastattelutilanteessa (Patton 1990, 280).

Rakensin tutkimukseni haastattelurungon (liite 1) perehtymällä laajasti kuntien varhaiskasvatusta ja varhaiserityiskasvatusta linjaaviin asiakirjoihin, tutkimuskirjallisuuteen, lakeihin ja asetuksiin. Osittain ymmärrystäni muokkasi myös työkokemukseni kolmiportaisen tuen mallin toteuttajana esikouluikäisille lapsille. Haastattelurungon teemoja miettiessäni löysin Heinämäen (2004a, 63–64) väitöskirjassaan käyttämän kysymysten asettelun mallin. Sovelsin ja muokkasin sitä tutkimukseni tutkimustehtävän tavoitteen mukaan. Teemahaastattelurungon lisäksi laadin teemoittain lisäkysymyksiä. Lisäkysymykset muodostavat haastattelijalle muistin tuen, jonka avulla voi kontrolloida, että kaikki olennaiset asiat tulevat käsitelty (Patton 1990, 280).

Esihaastattelujen avulla voidaan testata haastattelurunkoa, kysymysten muotoa, aihepiirien järjestystä ja haastattelun kestoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72–73). Tässä tutkimuksessa haastattelurunkoa ei kuitenkaan esitettävä, koska olisi ollut kohtuutonta pyytää viranhaltijalta 1,5 tunnin haastattelua vain lomakkeen esitestaamista varten pro gradu -taseiseen tutkimukseen. Pro gradu -ohjaajani luki haastattelurungon ja tein siihen sen jälkeen muutoksia vain lisäkysymysten osalta. Lähetin haastattelurungon hyvissä ajoin haastateltaville. Koska en suorittanut esihaastattelua, pyysin heitä kommentoimaan etukäteen, jos teemoista puuttuu heidän mielestään oleellisia asioita kolmiportaisen tuen kuntamalliin liittyen. Kysyin myös haastattelun lopuksi, jätinkö jotain tärkeää kysymättä aiheeseen liit-

tyen. Kummassakaan vaiheessa en saanut mitään kommentteja haastattelurungon teemoista.

Kerroin haastateltaville lähettäväni haastattelurungon etukäteen ja sanoin nauhoitavani haastattelun. Arvioin haastattelun kestävän 1–1,5 tuntia, mutta koska en tiennyt tarkasti haastattelun kestoaikaa, pyysin heitä varautumaan siihen, että aikaa voi kulua myös arvioimaani aikaa enemmän. Hirsjärvi & Hurme (2000, 84) suosittelevat henkilökohtaista kontaktinottoa ennen varsinaista haastattelutilannetta. Näin voidaan vähentää kummankin osapuolen ahdistuneisuutta. Yhdessä kunnassa en haastatteluun mennessäni tiennyt, onko haastateltava varhaiskasvatusjohtaja vai hänen valitsemaansa toinen henkilö. Paikan päällä selvisi, että haastateltava ei ollut varhaiskasvatusjohtaja. Haastateltava oli kuitenkin saanut haastattelurungon ja tiedot haastattelusta etukäteen varhaiskasvatusjohtajalta, mutta henkilökohtaista kontaktia emme olleet luoneet ennen haastattelua.

Kolme haastattelua tein haastateltavien työpaikoilla, yhden kaupungintalolla meillemme ohjatussa työtilassa ja yhden haastattelun tein hotellihuoneessani. Kaikki haastattelut tehtiin haastateltavien työpäivän aikana. Haastateltavista olin aiemmin tavannut yhden henkilön oman työni puitteissa. Yksi haastattelu keskeytyi noin 15 minuutiksi, kun haastateltava kävi lisäämässä autonsa parkkeerausaikaa ja toinen haastattelu keskeytyi muutamaksi minuutiksi, kun samassa työhuoneessa työskentelevä henkilö kävi hakemassa tarvikkeita työhuoneesta. Katkot eivät vaikuttaneet merkittävästi haastattelujen kulkuun. Haastattelutilanteen alussa pyysin haastateltavaa lukemaan saatekirjeen (liite 3), jossa kerrattiin tutkimuksen aihe, tarkoitus, nauhoittaminen ja arvioitu haastatteluun kuluva aika. Saatekirjeen luettuaan haastateltava allekirjoitti suostumuksensa haastateltavaksi. Jos haastateltava halusi, kertosimme haastattelun teemat. Sen jälkeen käynnistin äänityslaitteen ja varaäänityslaitteen. Haastattelujen jälkeen koodasin suostumuskirjeen ja tietokoneelle siirtämäni nauhoituksen samalla koodilla. Haastattelujen kestot olivat 1h 11min, 1h 43min, 2h, 2h 10min ja 1h 39min.

5.2.2 Dokumentit

Tutkimuslupaa anoessani informoin kuntia, että tutkimuksessani käytetään aineistona myös niitä kuntien julkisia dokumentteja, jotka ohjaavat varhaiskasvatusta, varhaiserityiskasvatusta ja liittyvät kolmiportaisen tuen malliin, kuten strategiat, linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelma sekä kolmiportaisen tuen lomakkeet.

Tutkimuksen edetessä huomasin, että jo haastatteluaineistoa oli niin runsaasti, että en voinut opinnäytetyön puitteissa laajentaa aineistoa enää kuntien kirjallisiin dokumentteihin. Toinen syy dokumenttien poisjääntiin tutkimuksen aineistosta oli se, että vaikka kaikissa kunnissa toteutettiin kolmiportaisen tuen mallia, kirjautuu se kunnissa virallisiin dokumentteihin eri tahtiin. Osassa kuntia se on jo kirjattu kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan tai varhaiserityiskasvatuksen linjauksiin, mutta osassa kuntia sitä ei ollut vielä päivitetty varhaiskasvatussuunnitelmaan. Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmia, varhaiserityiskasvatuksen strategioita tai linjauksia olen käyttänyt vain haastattelutiedon tarkentamiseen.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on selkeyttää ja tiivistää aineisto ja muuttaa hajanainen aineisto merkitykselliseksi informaatioksi, joka tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2001, 137). Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93) ja se sopii analyysitavaksi tapaustutkimukseen (Patton 2002, 453). Aineiston sisällönanalyysi voi olla muodoltaan aineistolähtöinen, teoriaohjaava tai teorialähtöinen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt eivät pohjaudu aikaisempaan tietoon tai teoriaan, vaan analyysiyksikköjen valintaa ohjaavat tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97.) Tutkimuksessani käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja analyysiyksikkönä oli lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useampia lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112).

Eskolan ja Suorannan (2001, 151) mukaan silloin kun on kyse teemahaastatteluai-
neistosta, on aineisto ensimmäiseksi järjestettävä teemoittain. Vasta teemoittelun jälkeen
alkaa varsinainen analyysi. Teemoitin aineiston tutkimuskysymysteni mukaisesti. Laitisen
(1998, 51–55) mukaan täsmällinen perehtyminen aineistoon ja vastaukset kysymyksiin
mistä on kysymys, miten, millaisen ja miksi, luovat mielekkään tapaustutkimuksen tutki-
musasetelman, jossa tutkimusprosessi on hyvin suunniteltu ja kestävä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat aineiston redusointi eli alkuperäisilmausten pelkistäminen, aineiston klusterointi eli pelkistettyjen ilmausten ryhmittely samankaltaisten ilmaisujen ryhmiksi. Nämä ryhmät nimetään sisältöä kuvaaviksi alaluokiksi tai kategorioiksi. Alaluokista yhdistetään yläluokkia, jotka taas nimetään kuvaamaan sisältöä. Sisällönanalyysin viimeisin vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110–114.)

Aloitin analyysin pelkistämisen vaiheen käymällä läpi useaan kertaan yhden kunnan haastatteluai-
neiston kerrallaan. Keräsin aineistosta lukemalla ja alleviivaamalla analyysiyksik-
köjä, jotka sijoitin tutkimuskysymysteni mukaisten teemojen alle. Käytin analyysissä
apuna kahden sarakkeen taulukkoa, johon siirsin kopioi-liitä -tekniikalla litteroidusta teks-
tistä alkuperäisilmaukset ja toiseen sarakkeeseen muokkasini niistä pelkistetyt ilmaukset.
Koodasin alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset samalla tavoin pystyäkseeni tarvitta-
essa palaamaan alkuperäisilmaukseen ja litterointiin. Tätä analyysin vaihetta on havainnol-
listettu liitteessä 4. Jatkoin analyysiä ryhmittelemällä pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi (tau-
lukko 1) ja alaluokat yläluokiksi. Yläluokkien muodostamisen jälkeen muodostui teemojen
alle pääluokat. Näistä pääluokista muodostui yhdistävä luokka eli vastaus tutkimuskysy-
mykseen yksi (taulukko 2). Tallensin analyysin eri vaiheet omiksi tiedostoikseen, mikä
helpotti runsaan aineiston käsittelyä jatkossa. Tulkintojen tarkistamisen helpottamiseksi
suositellaan aineiston vaiheittaista tallentamista (Puusa 2011, 118). Taulukkoon 3 olen laa-
tinut koosteen sisällönanalyysin avulla syntyneistä yhdistävistä luokista ja niiden sisällöstä.

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta alaluokiksi

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Integroitujen pienryhmien ongelmakeskeisyys Pitkät kuljetusmatkat integroituihin pienryhmiin Mietittiin resurssien kohdentamista palvelujärjestelmässä Olemassa olevan resurssin järkevämpi uudelleen järjestely lapsen näkökulma lähtökohtana Olemassa olevan resurssin uudelleen kohdentaminen	Käytössä olevien resurssien uudelleen järjestelyn tarve
Avattiin keskustellen sitä, mitä erityinen tuki käytännössä tarkoittaa Pohdittiin, mitä inklusio käytännössä tarkoittaa Pohdittiin keinoja varhaiseen puuttumisen	Toimintatapojen uudelleen arvioinnin tarve
Haluttiin tuen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen Haluttiin saada yhtenäinen järjestelmä Tukea tarvitsevien lasten polusta haluttiin yhtenäinen Tavoitteena toimintatapojen yhteneväisyys toimialan sisällä Haluttiin käyttää samoja käsitteitä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa Esiopetusvuoden lyhyys kolmiportaisen tuen vaiheisiin Perusopetuksen kanssa oli jo tehty hankeyhteistyötä ennen Kelpo-hanketta Samat työntekijät työskentelevät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa Esiopetuksessa mallia jo toteutettiin päiväkodeissa	Yhtenäisen tukijärjestelmän luominen varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen Henkilökunnan työskentelyn helpottaminen päiväkodissa eri ryhmien välillä
Uusi organisaatiomalli herätti keskustelun palvelutuotannon järjestämisestä Tarve arvioida toimintatapoja uudella hallinnonalalla Uusi innovatiivinen varhaiskasvatusjohtaja	Muutokset kuntien organisaatioissa
Lähdettiin toteuttamaan kunnan omaa visiota Kunnan varhaiskasvatuksen linjausten tekemisen yhteydessä määriteltiin, mitä tuki omassa kunnassa tarkoittaa Mietittiin varhaiserityiskasvatuksen tulevia linjauksia	Mahdollisuus luoda kunnan oman vision mukainen tukimalli
Perheen näkökulmasta hankalaa, kun käsitteet vaihtuu siirryttäessä päivähoidosta perusopetukseen Käytäntöjen yhtenäistäminen perheiden kannalta katsoen	Tukimallin yhtenäistäminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen perheiden kannalta katsoen
Tasa-arvoisuus kaikenikäisille lapsille Kaikkien lasten tasa-arvoinen oikeus varhaiskasvatukseen Lapsen oikeus normaaliin arkeen Lapsen oikeus lähihoitopaikkaan Lapsen oikeus kaverisuhteisiin	Lapsen oikeudet varhaiskasvatuksessa
Tärkein syy tukimalliin siirtymiseen oli lapsi Lähdettiin toteuttamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa Taulukko jatkuu seuraavalle sivulle.	Lapsilähtöisyys toiminnan lähtökohtana

Taulukko 1 jatkuu.	
Esiopetukseen tuli kolmiportainen tuki Esiopetukseen lakisääteisenä kolmiportainen tuki Esiopetukseen tullut normiohjaus sai muutoksen liikkeelle	Esiopetuksen opetussuunnitelman muutos
Varhaiskasvatuslain ennakointi Sama tukimalli oletettiin sisältyvän myös tulevaan varhaiskasvatuslakiin	Varhaiskasvatuslain ennakointi perusopetuslain muutosten perusteella

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi ja pääluokiksi ja yhdistävä luokka

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Käytössä olevan resurssin uudelleen järjestelyn tarve Toimintatapojen uudelleen arvioinnin tarve Yhtenäisen tukijärjestelmän luominen varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen Henkilökunnan työskentelyn helpottaminen päiväkodissa eri ryhmien välillä	Toimintatapojen selkeyttäminen	KÄYTÄNNÖN TOIMINTATAPOJEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄT SYYT	KUNTIEN PERUSTELUT KOLMIPORTAISEN TUEN MALLIN KÄYTTÖÖNOTOLLE VARHAISKASVATUKSESSA.
Muutokset kuntien organisaatioissa Mahdollisuus luoda kunnan oman vision mukainen tukimalli	Kuntien itsenäinen päätöksenteko	KUNNALLIS-HALLINTOON LIITTYVÄT SYYT	
Tukimallin yhtenäistäminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen perheen kannalta katsoen Lapsen oikeudet varhaiskasvatuksessa Lapsilähtöinen pedagogiikka	Lapsen ja perheen näkökulman huomioiminen	LAPSEEN JA PERHEESEEN LIITTYVÄT SYYT	
Esiopetuksen opetussuunnitelman muutos Varhaiskasvatuslain ennakointi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteella.	Perusopetuslain muutos	LAKIMUUTOKSIIN LIITTYVÄT SYYT	

TAULUKKO 3. Haastatteluaineistosta sisällönanalyysin avulla syntyneet yhdistävät luokat.

YHDISTÄVÄT LUOKAT
1. Kuntien perustelut kolmiportaisen tuen mallille
2. Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa osana kunnan palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää <ul style="list-style-type: none"> - Kuntakohtaiset painotukset ja erityispiirteet - Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla - Resurssit - Palvelujärjestelmä ja moniammatillinen yhteistyö
3. Kolmiportaisen tuen mallin eteneminen kunnissa <ul style="list-style-type: none"> - Lautakunta - Vastuuhenkilöt - Kolmiportaisen tuen malliin siirtymisen suunnitteluvaihe - Kolmiportaisen tuen mallin jalkauttaminen päivähoitoon - Koulutus - Arviointi
4. Kunnissa ilmenneet haasteet ja kehittämistarpeet kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisen yhteydessä

5.4 Luotettavuus

Luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia. Tutkijan on raportoitava tutkimuksen etenemisen ja toteuttamisen kaikki eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukivat voivat sen perusteella arvioida johtopäätösten syntyä ja tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 135–139.) Luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää apuna käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 2001, 210–212.)

Uskottavuuden lisäämiseksi olen kuvannut tutkimukseni eri vaiheet mahdollisimman tarkasti. Haastateltaviksi valikoituvat ne henkilöt, jotka kuntien varhaiskasvatusjohtajien mielestä olivat parhaita asiantuntijoita kertomaan kolmiportaisen tuen mallista varhaiskasvatuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee löytää tutkimuksensa kannalta

parhaat mahdolliset tiedon tuottajat tuottamaan aineistoa (Estola 1999, 137). Tarkastellakseni haastatteluaineistoa, huomasin, että vastaajien erilainen asema varhaiskasvatuksen organisaatiossa saattoi vaikuttaa vastauksiin. Varhaiskasvatusjohtajat katsoivat asioita laajemmin organisaation tasolla, ekologisen teorian (Bronfenbrenner 1979) käsittein eksotasolla, kun taas toisten vastaajien näkökulma oli enemmän mikrotasolla ja mesotasolla eli lähempänä yksikkötasoa ja lapsen elinpiiriä.

Tutkimusteni tulosten kannalta se ei välttämättä ollut heikentävä asia, koska näin sain tietoa esimerkiksi jaetusta johtajuudesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä organisaation eri tasoilta eri näkökulmista katsottuna. Kuntien kannalta olisi ehkä ollut tasavertaisempaa, jos kaikista kunnista olisi vastaajana ollut varhaiskasvatusjohtaja. Tämä epäkohta ei myöskään olisi tullut esiin vielä yhden henkilön esihaastattelussa, koska vertailupohjaa ei olisi ollut. Tarkistin haastatteluaineiston epätarkkuuksia vielä sähköpostitse ja lähetin kuntakohtaiset kuvaukset, liitteet ja taulukot kuntiin asiataarkistusta varten ennen lopullista raportointia. Tutkija voi tarkistaa omien tulkintojensa oikeellisuutta kysymällä tutkimukseen osallistujilta, vastaavatko tutkijan tulkinnat heidän käsityksiään (Aaltonen 1989, 153). Tutkittavien kuntien määrä oli sopiva, koska suurempi kuntien määrä olisi laajentanut opinnäytetyötä liikaa ja toisaalta viiden palvelurakenteeltaan erilaisen kunnan haastatteluaineistosta sain tarpeeksi aineistoa sisällönanalyysiä varten.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten siirtämistä toiseen kontekstiin. Laadullisten tutkimusten ja tapaustutkimusten tulokset ovat heikosti yleistettävissä (Patton 1990, 486; Aaltonen 1989, 153). Kaikki kunnat ja varhaiskasvatuksen organisaatiot kuuluvat saman valtakunnallisen ja kunnallisen ohjauksen piiriin. Toisaalta ne poikkeavat toisistaan suurestikin kuntien laajan itsehallinnon myötä. Tutkimuksen tulokset voivat olla soveltaen siirrettävissä myös muiden kuntien varhaiskasvatuksen organisaatioihin.

Varmuutta voidaan lisätä huomioimalla mahdolliset ennustamattomat tekijät (Eskola & Suoranta 2001, 212), jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimukseen. Tällainen ennustamaton tilanne on voinut olla esimerkiksi itse haastattelutilanne. Haastatteluista saatava haastatteluaineisto on yleensä konteksti- ja tilannesidonnaista. Saattaa syntyä tilanne, jossa tutkittavat voivat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2008, 202.) Näissä haastatteluissa kunnista saadut tiedot olivat pääsääntöisesti jo kunnissa toteutettuja asioita, joten aineiston voidaan olettaa olevan suhteellisen luotettavaa.

Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa väline ja varmuutta arvioitaessa, on annettava tietoa myös tutkijasta (Patton 2002, 566). Omaan rooliini tutkijana vaikutti se, että olin työssäni varhaiskasvatuksen konsultoivana erityisopettajana ollut jo toteuttamassa kolmiportaisen tuen mallia esikouluikäisille lapsille. Tämä työni kautta syntynyt esiymmärrys vaikutti haastattelurungon laadintaan. Haastattelutilanteessa pyrin tietoisesti välttämään kantaottavia kommentteja ja noudattamaan haastattelukoulutuksessa saamiini ohjeita. Hallinnon näkökulma oli itselleni vieras, kuten myös tutkittavat kunnat. Analyysin kautta saadut tulokset ja johtopäätökset pohjautuvat omiin tulkintoihini aineistosta. Kävin vuoropuhelua oman aineistoni ja teorian sekä muun tutkimustiedon kanssa tutkimuksen edetessä. Jouduin palaamaan aineistoon useaan kertaan tarkistaakseni tulkintojani alkuperäisilmauksista. Olen raportoinnissani käyttänyt lainauksia haastatteluista tukemaan oikeutusta tulkinnoilleni. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olen tehnyt tutkimuksen haastattelut ja litteroinnit itse.

Vahvistuvuus luotettavuuden lisäämisessä tarkoittaa sitä, että tulkintoja voidaan vahvistaa vertaamalla niitä toisiin vastaavaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 2001, 212). Täysin vastaavaa tutkimusta kolmiportaisen tuen mallista alle esikouluikäisille lapsille kuntien hallinnon näkökulmasta ei ole tehty. Olen käyttänyt tulosten vertaamiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa tehtyjä muita tutkimuksia.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisten normien avulla ohjataan tutkimuksen tekemistä sekä velvoitetaan ja sitoutetaan tutkijaa ammatillisesti (Kuula 2011, 58). Tutkimukseen osallistujien tulee tietää tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, ja tutkimukseen osallistuminen pitää perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkittava voi keskeyttää osallistumisensa tai kieltää itseään koskevan aineiston käytön myös jälkikäteen. Tutkimustietoja tulee käsitellä luottamuksellisesti ja tutkimukseen osallistujien tulee jäädä nimettömiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 138.)

Tutkimuslupahakemuksessani informoin kuntien varhaiskasvatusjohtajia kuvailemalla tutkimukseni taustaa, tavoitteita, ajoitusta, tutkimusmenetelmiä, aineiston käsittelyä ja annoin heille omat ja ohjaavan opettajani yhteystiedot. Hakemuksessa esitin myös toiveen, että raportointivaiheessa voitaisiin käyttää kuntien omia nimiä. Yksikään kunta ei kieltänyt sitä.

Laadin haastattelurungon niin, että kysymykset käsittelivät jo toteutuneita arvovaihtoja ja hallinnollisia rakenteellisia ratkaisuja kunnissa: miten kolmiportaisen tuen mallin toteutukseen on päädytty ja miten sitä toteutetaan hallinnon näkökulmasta. Ne olivat siis pääsääntöisesti jo julkista tietoa. Lisäksi haastatteluissa tiedusteltiin mahdollisia haasteita tai kehittämiskohteita asian tiimoilta. Lähetin haastateltaville haastattelurungon etukäteen, jolloin he pystyivät tutustumaan siihen ja halutessaan heillä oli mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta omasta mielestään epäeettisiin kysymyksiin.

Ennen haastattelutilanteen alkua haastateltavat lukivat vielä saatekirjeen, jonka allekirjoittamalla he todistivat olevansa tietoisia siitä, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miten heidän antamiaan tietoja tullaan käsittelemään ja säilyttämään. Pyrin estämään haastateltavien tunnistettavuutta muuttamalla lainausten murreilmaisut yleiskielelle. Muutin myös lainauksissa sanat veo, elto ja kelto sanaksi erityisopettaja, jotta vastaajaa ei voitaisi yhdistää tiettyyn kuntaan.

Analyysin eettisyyden lisäämiseksi kävin haastatteluaineiston läpi useaan kertaan mahdollisimman syvällisesti ja kriittistä tutkimusotetta noudattaen. Saatua aineistoa ja tuloksia ei arvoteta kuntien välillä, vaan pyritään löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia toteuttamis- ja etenemistavoissa hallinnon tasolla kolmiportaisen tuen mallissa alle esikouluikäisillä lapsilla.

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana tuen järjestelmänä alle esikouluikäisillä lapsilla. Näkökulmana oli hallinnon näkökulma. Tutkimustulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin, jokainen omassa alaluvussaan.

6.1 Kuntien perustelut kolmiportaisen tuen mallille

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten kunnat ovat päätyneet siihen, että kolmiportaisen tuen malli koskee myös alle esikouluikäisiä lapsia, muodostui aineistosta neljä yläluokkaa. Nämä yläluokat olivat: toimintatapojen selkeyttäminen, kuntien itsenäinen päätöksenteko, lapsen ja perheen näkökulman huomioiminen ja perusopetuslain muutos.

Toimintatapojen selkeyttäminen sisältää niitä kuntien päätöksiä, jotka muokkaavat käytännön toimintatapoja sekä yksikkötasolla että organisaation tasolla. Toimintatapoja oli jouduttu kunnissa selkeyttämään silloin, kun oli mietitty resurssien järkevää käyttöä ja uuden tieteellisen tiedon soveltamista käytäntöön suhteessa tukijärjestelmään. Käytännön syistä toimintatapoja oli haluttu selkeyttää myös yhtenäistämällä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukijärjestelmä.

”Että tässä on pikemminkin yritetty miettiä, että miten me käytettäisiin se olemassa oleva resurssi mahdollisimman järkevästi niin kuin hyväksi... uudelleen järjestelyjä ja ajattelua [—], että mitä se tekeminen tarkoittaa juuri sen lapsen näkökulmasta eli et sinä tarvitse niihin sitä rahaa ja resursssia.”

”Ja tietenkin sitä paljon silloin niin kuin pohdittiin, että mitä se ihan oikeasti se inkluusio tarkoittaa käytännössä.”

”Tietysti sitten myöskin juuri se, että mitä se tuki niin kun, tai silloin tietenkin puhuttiin vielä, että no mitä se on se erityinen tukeminen.”

”... ajateltiin meidän työntekijöitä, koska meillähän pakosta ihmiset vaihtaa ryhmiä. Jos eskareitten on pakko se ottaa (kolmiportaisen tuen malli) ja välillä ihmiset on esiopetusryhmässä ja välillä pienemmällä, niin niidenkin on helpompi niin kuin miettiä ja siirtyä ryhmästä toiseen.”

Kuntien itsenäiseen päätöksentekoon sisältyy kunnallishallinnon arkeen ja kehittymiseen liittyvät muutokset, joita kunnissa tapahtuu koko ajan organisaatiotasolla, henkilöstötasolla ja linjausten tasolla. Muutosten yhteydessä usein pysähdytään arvioimaan toiminnan laatua ja sisältöä. Tutkittavissa kunnissa tällaisia muutoksia olivat olleet uuteen organisaatiomalliin siirtyminen, uudelle hallinnonalalle siirtyminen, uusi varhaiskasvatusjohtaja ja muut henkilöstömuutokset sekä varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatusten linjausten päivittämisen tarve. Yhdessä kunnassa nimettiin yhdeksi perusteluksi tukimalliin siirtymiselle halukkuus luoda oman kunnan vision mukainen tukimalli.

”...lähdettiin luomaan niin kun uutta organisaatiota, niin siinä vaiheessa niin kun mietittiin, että [—] mitä tämä tarkoittaa niin kuin tämän palvelun tuotannon kannalta.”

”...kun me olimme...tulleet samalle toimialalle [—] siinä sitten varmaan niin kun ylipäätään mietittiin, että miten päivähoito asettuu siihen.”

”...tuli myös uusi varhaiskasvatusjohtaja, joka oli varsin innovatiivinen kehittäjä.”

”No oikeastaan se lähti siitä, että kun me todettiin, että me haluamme tehdä meidän varhaiserityiskasvatuksen linjaukset, missä määritellään vähän tarkemmin, että mitä se täällä meidän kaupungissa tarkoittaa.”

”...voihan sitä ihan oikeastikin lähteä toteuttamaan, että kun vain kaupunki ottaa [—] että se on meidän visio lähteä viemään tätä.”

Lapsen näkökulman huomioimiseen kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotossa sisältyy kuntien perusteluissa lapsilähtöisen pedagogiikan korostaminen ja kaikkien lasten tasa-arvoinen oikeus varhaiskasvatukseen ja tarvitsemaansa tukeen.

”...miksi se koskettaisi vain yksistään esikouluikäisiä tämä kolmiportainen tuki.[—] että miksi ne olisi vähempiarvoisia ne alle esikouluikäiset tässä prosessissa.”

”Ja heillä pitäisi olla oikeus niin kun siihen ihan samanlaiseen niin kun perusarkeen, ja siihen kodin lähellä olevaan hoitopaikkaan ja niihin kavereihin, että syntyisi luonnollisia niin kun suhteita, kaverisuhteita...”

Kuntien perusteluissa haluttiin helpottaa tukea tarvitsevien lasten siirtymistä varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen yhtenäistämällä tukimalli, ja sen myötä haluttiin yhtenäistää myös siihen liittyvät käytännöt ja käsitteet **perheiden näkökulmasta** katsoen. Näin perheiden ei tarvitse kohdata useita erilaisia tukimalleja lapsen kasvamisen ja kehittymisen myötä.

”...lapsi, ollessaan päivähoitossa ja sitten siirtyessään sitten myöhemmin perusopetuksen puolelle, niin kuitenkin lapsi pysyy samana, niin on kauhean hankala perheen kannalta, että käsitteet vaihtuu koko ajan matkan varrella.”

Perusopetuslain muutos ja sen myötä esiopetuksen opetussuunnitelman muutos sisälsivät velvoitteen kolmiportaisen tuen malliin siirtymiselle. Esiopetusta toteutetaan tutkituissa kunnissa varhaiskasvatuksen alaisuudessa. Koska varhaiskasvatuksella ja esiopetuksella on myös yhteistä henkilökuntaa, olivat kunnat jo saaneet tietoa ja koulutusta kolmiportaisen tuen mallista KELPO -hankkeen ja esiopetuksen opetussuunnitelman kautta. Sen lisäksi kunnissa oli ennakoitu, että tulevaan varhaiskasvatuslakiin tulisi sisällyttämään samanlainen tuen malli kuin perusopetuslaissa oli.

”...kun se tuli tuonne [—] esiopetukseen, niin tuota kyllähän se niin kun tietenkin minun mielestäni sai liikkeelle koko tämän muutoksen sitten.”

”No me oltiin mukana KELPO -hankkeessa, mikä, missä tuli sitten perusopetukseen eli esiopetuksen puolelle se kolmiportainen tuki sitten velvoittavaksi uuden lain myötä, perusopetuslain myötä ja siinä yhteydessä sitten, kun sitä asiaa katsottiin esiopetuksen näkökulmasta...”

”...me ruvettiin ennakoimaan tulevaa varhaiskasvatuslakia. [—] mietittiin sitä, että se tulee varmasti jollain tavalla esille tässä uudessa laissa. Yritetään ennakoida ja sitten muokataan sitä sen mukaan mitä sieltä tulee.”

Jokaisella kunnalla oli useampia syitä kolmiportaisen tuen malliin siirtymiselle.

6.2 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa osana kunnan palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää

Toiseen tutkimuskysymykseen, millaisissa kuntien järjestelmissä kolmiportainen tuki käytännössä toteutetaan, tulokset esitetään viiden kokonaisuuden avulla: kuntakohtaiset painotukset ja erityispiirteet, lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla, resurssit sekä palvelujärjestelmä ja moniammatillinen yhteistyö. Saadut tulokset kuvataan painotusten, erityispiirteiden ja lapsen polun osalta lyhyinä kuntakohtaisina kuvauksina. Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla kuvaa kuntien omia valintoja kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Koska normiohjaus ei tällä hetkellä säätele kuntia muuta kuin esiopetuksen osalta, ovat kunnat voineet vapaammin päättää palaverikäytän teistä ja kolmiportaisen tuen lomakkeiden käytöstä. Siksi kuntien välillä on siinä myös jonkin verran eroavuuksia.

Resursseja kuvataan liitteessä 5 taulukkomuotoisena koosteena kuntien päivähoitossa olevien lasten, erityisopettajien ja päivähoitoyksikköjen lukumääristä. Liitteessä 6 kuvataan muut kuntien nimeämät lisäresurssit varhais(erityis)kasvatuksessa. Liitteissä 7–11 kuvataan kuntakohtaisesti varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana kuntien palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.

Kurikka

Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisillä lapsilla on otettu käyttöön Kurikassa syksyllä 2011. Käytännössä se toteutuu tällä hetkellä vain päiväkodeissa erityisopettajaresursin vähäisyyden takia, mutta tavoitteena on, että tuki viedään jatkossa lapsen luo myös perhepäivähoitoon. Erityisopettajan työparina toimii resurssilastentahanopettaja tukemassa yleisen ja tehostetun tuen tason pedagogiikkaa. Lapset pyritään mahdollisuuksien mukaan sijoittamaan lähipäiväkotiin. Linjattuja toimintamuotoja varhaiskasvatuksessa ovat varhaisen tuen toimintamalli, sisarusryhmät ja pienryhmätoiminta.

Kurikan varhaiskasvatuksessa painopistettä halutaan siirtää ennaltaehkäisevään työhön, jonka myötä varhaiskasvatuksen tehtäväkenttä nähdään perinteistä laajempuna, koko perhe huomioon ottaen. Voimakkaana pyrkimyksenä on tavoittaa perheet, jotka eivät vielä ole päivähoitopalvelujen piirissä, ja tavoitteena on löytää kotihoidossakin oleville

lapsille oikea-aikainen tukimuoto. Kurikassa panostetaan hankkeiden ja koulutuksen avulla moniammatilliseen ja monitahoiseen yhteistyöhön. Monitahoisen yhteistyön käsitteellä halutaan korostaa vanhempien osallisuutta.

Kurikan varhaiskasvatuksen strategia sisältyy sivistystoimen strategiaan. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyy omana lukunaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Kurikan kaupungin organisaatiokaavio on liitteessä 12.

Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla muodostuu Kurikassa seuraavasti:

YLEINEN TUKI Vastuu tuen antamisesta on ryhmän kaikilla kasvattajilla. Lapselle laaditaan vanhempien kanssa varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen vasu. Tuen tarpeen ilmaantuaessa käytössä on tuen seurannan lomake. Lastentarhanopettaja vastaa pedagogisen arvion laadinnasta. Pedagoginen arvio käsitellään monitahoisessa oppilashuoltoryhmässä, jossa tehdään päätös yleisen tuen jatkamisesta tai tehostettuun tukeen siirtymisestä. Monitahoisessa oppilashuoltoryhmässä ovat mukana vanhemmat, lastentarhanopettaja, kelto, lähiesimies ja moniammatilliset tahot. Palaverista tehdään muistio.

TEHOSTETTU TUKI Muistion lisäksi tukitoimien kuvaus kirjataan lapsen vasuun. Lastentarhanopettaja laatii vasun yhteistyössä lapsen, vanhempien, kelton ja kuntouttajien kanssa. Käytössä on tuen seurannan lomake. Jos tehostettu tuki ei riitä, lastentarhanopettaja tekee pedagogisen selvityksen, joka käsitellään monitahoisessa oppilashuoltoryhmässä. Palaverista tehdään muistio. Kelto esittää varhaiskasvatuspäällikölle erityisen tuen aloittamista.

ERITYINEN TUKI Erityisen tuen hallinnollisen päätöksen tekee varhaiskasvatuspäällikkö. Päätöstä varten vaaditaan muistio, pedagoginen selvitys, johon liitetään asiantuntijalausunnat, vanhempien suostumus ja lapsen vasu ja jossa myös lasta kuullaan. Laaditaan Hojks ja muistio. Lapsi voi olla mukana Hojks palaverissa. Päätös tehdään alle esikouluikäisille vain kehitysvamman tai muun painavan syyn takia. Arviointi tapahtuu säännöllisesti ja monitahoisesti. Tuen tarpeen muuttuessa tehdään pedagoginen selvitys. Lapsen kuuleminen lisääntyy sitä mukaan kun tuen tarve ja lapsen ikä lisääntyy eli lasta kuullaan pedagogisessa selvityksessä ja esioppilaan suunnitelmassa. Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta ja erityisen tuen päätös tehdään vain vaikeasti kehitysvammaisille lapsille.

Lappeenranta

Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisillä lapsilla on otettu käyttöön Lappeenrannassa kesäkuussa 2010. Tukimalli kehitettiin kiinteässä yhteistyössä perusopetuksen kanssa. Käytännössä se toteutuu kaiken ikäisille lapsille kaikissa hoitomuodoissa. Integroidut pienryh-

mät on muutettu tavallisiksi päiväkotiryhmiksi ja lähipäiväkotiperiaate toteutuu. Lappeenranta on jaettu viiteen palvelualueeseen, joita johtavat varhaiskasvatuksen palvelualueiden esimiehet. Linjattuja toimintamuotoja ovat pienryhmätoiminta, omahoitajuus, omahoitajan aloituskeskustelut kotona tai päivähoitopaikassa perheen toivomusten mukaisesti, kelton kotikäynti uusien tehostetun tai erityisen tuen lasten hakemusten saavuttua ja PCS- kuvien käyttö kaikissa lapsiryhmissä. Reppu- lastenhoitajat toimivat kelton ohjauksessa ryhmissä mallintamassa sovittuja käytänteitä.

Lappeenrannan varhaiskasvatuksessa halutaan painottaa lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa, ennaltaehkäisyä, varhaista puuttumista, oikea-aikaista puuttumista, alle kolmivuotiaitten kanssa työskentelyn pedagogiikkaa, hyvän vuorovaikutuksen merkitystä, kehkeytyvä pedagoginen projekti -työskentelytapaa, monikulttuurisuuden huomioimista ja kasvatuskumppanuutta.

Lappeenrannassa varhaiserityiskasvatukseen on laadittu strategia ja toimenpideohjelma. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyy omana lukunaan erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Lappeenrannan kasvatus- ja opetustoimen organisaatiokaavio on liitesä 13.

Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla muodostuu Lappeenrannassa seuraavasti:

YLEINEN TUKI Lastentarhanopettaja vastaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, lapsen vasun, tekemisestä vanhempien kanssa. Keskusteluissa täydennetään samaa vasua koko varhaiskasvatuksen ajan. Tuen tarpeen ilmetessä alle esikouluikäisille ei tehdä pedagogista arviota, vaan todetaan tuen tarve yhdessä vanhempien kanssa ja kirjataan vasulomakkeeseen. Palaverissa ovat mukana vanhemmat, ryhmän henkilökuntaa sekä tarvittaessa kelto ja muut ulkopuoliset lapsen asioihin liittyvät työntekijät. Lapsen iän, kehitys- ja taitotason mukaan keskustellaan lapsen kokemuksista, mitä hän kokee osaavansa ja mitä olisi hyvä vielä harjoitella. Lapsen kuulemisen välineenä on lapsen oma kasvun kansio kaikilla tuen tasoilla.

TEHOSTETTU TUKI Täytetään lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja kirjataan tehostetun tuen tavoitteet. Jokaiselle tavoitteelle kirjataan vastuuhenkilö, joka voi olla varhaiskasvatuksen työntekijä, huoltaja tai muu tukiverkoston henkilö tavoitteesta riippuen. Tuki toteutetaan lapsen henkilökohtaisen suunnitelman suunnassa. Arvioidaan säännöllisesti. Tarvittaessa voidaan täyttää tapahtumapäiväkirjaa pidetyistä palavereista, käynnissä olevista terapiajaksoista ja yhteistyötahoista (vasun liite). Jos tehostettu tuki ei riitä, pidetään moniammatillinen palaveri, jossa voidaan sopia erityiseen tukeen siirtymisestä. Palaverissa mukana vanhemmat, ryhmän henkilökuntaa, kelto ja tarvittavat ulkopuoliset lapsen asioihin liittyvät työntekijät.

ERITYINEN TUKI Erityisen tuen tarve kirjataan Hojks:iin osana lapsen vasua ja kirjataan tavoitesivuille erityisen tuen tavoitteet. Vanhempien kanssa sovitaan erityisen tuen alkaminen ja kelto kirjaa sen Effikaan. Varhaiskasvatuksessa ei tehdä hallinnollista erityisen tuen päätöstä.

Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta ja erityisen tuen päätös voidaan tehdä viisivuoti-aalle, mutta se katsotaan esiopetuksen päätökseksi. Päätös tehdään kehitysvammaisille tai muuten pitkään erityistä tukea tarvitsevalle lapselle

Liperi

Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisille lapsille on otettu käyttöön Liperissä syksyllä 2011. Kolmiportainen tuki koskee kaikenikäisiä lapsia kaikissa hoitomuodoissa. Myös lähipäiväkotiperiaate toteutuu. Integroidut pienryhmät on muutettu päiväkotiryhmiksi, jotka ovat sisarusryhmiä. Liperissä toimii sivistystoimessa tukipalvelujen koordinaattori. Hän huolehtii lapsen tuen jatkumosta varhaiskasvatuksesta toisen asteen nuorisotyöhön saakka. Tukipalvelujen koordinaattorin tekemä yhteistyö yli hallinnonrajojen on hälventänyt hallinnonrajoja ja luonut yhteistyön ilmapiiriä. Palvelusuunnittelija huolehtii lasten sijoitukset, ja varhaiskasvatuksen viisi vastaavaa ovat kukin kahden päivähoitoyksikön pedagogisia johtajia, joille kuuluu yksiköiden henkilöstöhallinto. Linjattuja toimintamuotoja varhaiskasvatuksessa ovat sisarusryhmät, pienryhmätoiminta, alle kolmivuotiaiden kiintymyssuhdetta tukeva omahoitajuus ja tutustumiskäytännöt omahoitajan kanssa.

Liperin varhaiskasvatuksessa painotetaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa, alle kolmevuotiaiden pedagogiikkaa ja jaettua pedagogista johtajuutta, jonka tukena käytetään työvälineenä Aktiivisen oppimisen (High Scope) viitekehystä. Myös kotihoidossa olevien lasten tuen tarve ja oikea-aikainen tuki pyritään huomioimaan yhteistyössä perheohjauksen ja terveydenhoitajien kanssa. Lisäksi painotetaan moniammatillista yhteistyötä ja kasvatusyhteistyötä, joka sisältää kasvatuskumppanuuden ja vanhempien osallisuuden.

Liperissä on luovuttu strategioista liian ”teoreettisina” asiakirjoina, joiden tavoitteet ovat kaukana arjesta. Sen sijaan toteutetaan sivistystoimen toimenpideohjelmaa, jossa varhaiskasvatuksella on oma osio. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyy omana lukunaan tukipalvelujen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Liperin sivistystoimen organisaatiokaavio on liitteessä 14.

Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla muodostuu Liperissä seuraavasti:

YLEINEN TUKI Päivähoidon aloittavalle lapselle nimetään omahoitaja, joka pitää aloituskeskustelun joko lapsen kotona tai hoitopaikassa. Lapselle tehdään päivähoitossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen vasu, omahoitajan ja vanhempien yhteistyönä. Lisäksi kirjataan säännöllisesti havainnot lapsesta, täytetään 4-vuotiaan neuvolalomake ja 5–6 vuotiaan havainnointilomake sekä tehdään digitaalinen kasvun kansio. Omahoitaja tekee tarvittaessa yhteistyötä vanhempien luvalla lasta kuntouttavien ja tutkivien yhteistyötahojen kesken. Pedagoginen arvio -lomaketta ei käytetä. Lapsen kuuleminen ei ole erikseen huomioitu alle esikouluikäisillä. Lapsen kuuleminen ei ole vielä huomioitu alle esikouluikäisten lomakkeissa.

TEHOSTETTU TUKI Jos yleinen tuki ei riitä, tehdään vasun ja yleisessä tuessa mainittujen dokumenttien lisäksi tarvittaessa yksilöllinen toiminta- ja kuntoutussuunnitelma. Palaverissa ovat vanhemmat, omahoitaja ja veo. Tuen tarpeen lisääntyessä on palaverissa myös lapsen kuntoutukseen liittyvät eri alojen ammattilaiset. Panostetaan oman kunnan moniammatilliseen työhön lapsen tuen tarpeen arvioinnissa ja henkilökunnan ohjeistuksessa. Tarvittaessa tehdään pedagoginen selvitys.

ERITYINEN TUKI Erityisen tuen hallinnollisen päätöksen tekee alle esikouluikäisille tukipalvelujen koordinaattori. Päätös edellyttää erityisen tuen tarpeen pysyvyyttä. Tuen tarpeen arvioivat kunnan omat asiantuntijat. Kehitysvammadiagnoosit tehdään keskussairaalassa. Tehdään yleisessä tuessa mainittujen dokumenttien lisäksi yksilöllinen toiminta- ja kuntoutussuunnitelma, Hojks.

Päätös tehdään kehitysvammaisille tai muuten pitkään erityistä tukea tarvitsevalle lapselle.

Saarijärvi

Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisille lapsille on aloitettu Saarijärvellä syksyllä 2013. Tukimalli koskee kaiken ikäisiä lapsia. Tavoitteena on, että tukimallia toteutettaisiin kaikissa hoitomuodoissa, mutta perhepäivähoidossa sitä ei vielä pystytä toteuttamaan ostopalveluna toimivan kiertävän erityislastentarhanopettajan vähäisen tuntimäärän vuoksi. Lähipäiväkotiperiaatetta pyritään toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. Osa tukea tarvitsevista lapsista on sijoitettu integroituihin pienryhmiin. Saarijärven varhaiskasvatus tekee kiinteää yhteistyötä neljän lähikunnan Kannonkosken, Karstulan, Kivijärven ja Kyyjärven kanssa. Ostopalveluna hankitaan kiertävän erityisopettajan palvelut 5 pv/kk Keski-Suomen sosiaalialan oppimiskeskukselta.

Linjattu toimintamuoto varhaiskasvatuksessa on pienryhmätyöskentely. Saarijärven varhaiskasvatuksessa painotetaan vanhempien osallisuutta ja kasvatuskumppanuutta. Saarijärvellä ei ole käytössä varhaiskasvatuksen strategiaa, vaan toimintaa ohjaa kunnan varhaiskasvatussuunnitelma, johon ei vielä ole päivitetty kolmiportaisen tuen mallia. Varhaiseryityiskasvatuksen linjauksiin se on jo kirjattu. Saarijärven sivistystoimen organisaatiokaavio on liitteessä 15.

Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla muodostuu Saarijärvellä seuraavasti:

YLEINEN TUKI Lapselle tehdään lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen vasu, yhdessä vanhempien kanssa. Lapsiryhmän opettaja havainnoi lasta ja kartoittaa tuen tarpeen. Hän keskustelee esimiehen kanssa tuen tarpeesta. Eltoa konsultoidaan tuen tarvetta mietittäessä. Voidaan konsultoida myös muita asiantuntijoita vanhempien luvalla. Lomakkeiden tekeminen varhaiskasvatukseen alle esikouluikäisille on vielä työn alla, mutta kaavaillaan, että lapsen vasu -lomakkeeseen tulisi liitesivu tuen tarpeista. Pedagogista arviota ei tehdä alle esikouluikäisille. Lapsen kuulemista ei ole vielä mietitty.

TEHOSTETTU TUKI Jos yleinen tuki ei riitä, lisätään lapsen havainnointia ja sen perusteella laaditaan tehostetun tuen suunnitelma lapsen tuen tarpeista. Arvio tehdään yhdessä vanhempien, elton/kelton ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa.

ERITYINEN TUKI Harkitaan vielä tehdäänkö alle esiopetusikäisille pedagoginen selvitys ja erityisen tuen päätös.

Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta ja erityisen tuen päätös tehdään pääsääntöisesti ennen oppivelvollisuuden alkamista. Päiväkodin johtaja tekee erityisen tuen hallinnollisen päätöksen. Lapselle laaditaan tällöin Hojks vanhempien ja moniammatillisten toimijoiden kanssa.

Äänekoski

Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisille lapsille on aloitettu Äänekoskella syksyllä 2013. Tavoitteena on, että tukimalli tulee koskemaan kaikkia hoitomuotoja ja kaiken ikäisiä lapsia. Kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksessa edetään vaiheittain viisivuotiaista alkaen siirtyen siitä pienempiin lapsiin. Alle esikouluikäisistä kirjataan tietokoneohjelma Wilmaan alkuvaiheessa erityistä tukea tarvitsevat. Tuen pääpaino on yleisen tuen tehostamisessa. Perhepäivähoidossa tukimalli ei vielä toteudu. Lähipäiväkotiperiaate ei vielä to-

teudu haastavimpien erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittelussa. Päivähoitoa annetaan myös integroiduissa pienryhmissä ja tuetuissa kokopäiväryhmissä. Linjattu toimintamuoto varhaiskasvatuksessa on pienryhmätyöskentely. Toiminnassa painotetaan ennaltaehkäisyä ja oikea-aikaista tukea.

Perhepalvelujohtaja vastaa lasten ja perheiden palveluista, johon kuuluu neuvola- ja terapiapalvelut, päivähoito ja esiopetus sekä perheneuvola. Lasten ja perheiden palvelut kuuluvat kasvun ja oppimisen toimialaan. Taustalla on elämänkaariajattelun malli, jossa lapsi nähdään kokonaisuutena, ja jossa lapsi ja perhe ovat keskiössä. Yli hallinnonrajojen tapahtuvan yhteistyön tavoitteena on asiakkaan kannalta saumaton ja rajapintoja häivyttävä yhteistyö. Sama hallinnonala on tiivistänyt moniammatillista yhteistyötä ja yhtenäistänyt eri asiantuntijoiden käsitteet. Myös terapeutit ovat kirjanneet kolmiportaisen tuen vaiheet omaan työhönsä soveltaen. Opetuspalveluiden erityisopetuksen koordinaattori on tuonut asiantuntemusta myös varhaiskasvatukseen ja tiivistänyt yhteistyötä.

Äänekoskella ei ole käytössä varhaiskasvatuksen strategiaa. Toimintaa ohjaa kunnan varhaiskasvatussuunnitelma sekä Kasvun ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa -asiakirja. Äänekosken sivistystoimen organisaatiokaavio on liitteessä 16.

Lapsen polku kolmiportaisen tuen tasoilla muodostuu Äänekoskella seuraavasti:

YLEINEN TUKI Lapselle laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen vasu, johon kirjataan yleisen tuen tavoitteet. Lapsen vasussa on kysymyksiä, jotka vanhempi täyttää yhdessä lapsen kanssa. Ryhmän pedagogi vastaa lasten vasu -palavereista, joissa yleistä tukea arvioidaan yhdessä vanhempien kanssa. Tarvittaessa vanhempia ohjataan ottamaan yhteyttä terapeutteihin, psykologiin tai perheneuvolaan mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Jos yleinen tuki ei riitä, tehdään pedagoginen arvio moniammatillisesti, lapsen asioihin liittyvien toimijoiden ja vanhempien kanssa. Tarvittaessa siirrytään tehostettuun tukeen.

TEHOSTETTU TUKI Lapsen vasuun liitetään tehostetun tuen lomake, johon tehostetun tuen tavoitteet kirjataan. Tietokoneohjelma Wilmaan kirjataan tehostettu tuki. Lapsen kuulemiseen käytetään Wilma-ohjelman lapsen itsearviointilomaketta. Tehostettua tukea arvioidaan tiiviisti. Jos tehostettu tuki ei riitä, voidaan lapsen asiat ohjata vanhempien luvalla lasten kuntoutustyöryhmän käsittelyyn tai muihin tutkimuksiin. Tehdään moniammatillisesti pedagoginen selvitys, jolla arvioidaan erityisen tuen tarve. Elto osallistuu palavereihin tarvittaessa.

ERITYINEN TUKI Erityisen tuen hallinnollisen päätöksen tekee alle viisivuotiaiden osalta perhepalvelujohtaja ja yli viisivuotiaiden osalta opetus- ja kasvatustieteiden johtaja. Lapselle, jolla on päätös erityisestä tuesta, laaditaan Hojks ja se kirjataan tietokoneohjelma Wilmaan. Tukea arvioidaan säännöllisesti ja moniammatillisesti. Elto osallistuu palavereihin tarvittaessa. Erityisen tuen päätös tehdään lapsille, joilla on lääkärin lausunto tai suositus pidennetystä oppivelvollisuudesta. Päätöksen pidennetystä oppivelvollisuudesta tekee opetus- ja kasvatustieteiden johtaja.

Kuntien resursseista (liite 5) kolmiportaisen tuen toteuttamiselle voidaan tarkastella tarkemmin erityisopettajien määrää suhteessa lapsimäärään. Tällä hetkellä laki edellyttää, että erityisopettajan palveluita on saatavilla ”lasten päivähoitossa esiintyvää tarvetta vastaavasti” (Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 1255/2006). Suhdeluvuissa on isot erot kuntien välillä, mutta kahdessa kunnassa katsottiin erityisopettajaresurssin olevan tällä hetkellä riittävä. Erityisopettajien tarvetta täytyy kuitenkin arvioida koko ajan lapsimäärän lisääntyessä ja aina uusien valtakunnallisten ja kunnallisten vaateiden mukaisesti. Erityisopettajien työnkuva on muuttunut integroitujen pienryhmien purkamisen yhteydessä kattamaan oman ryhmän sijasta useampia yksiköitä. Toisaalta konsultoivien erityisopettajien alueet ovat pienentyneet ja työnkentely on muuttunut lähempänä lasta toimimiseksi. Niissä kunnissa, joissa integroidut pienryhmät ovat toiminnassa, kuuluu erityisopettajalle oman ryhmän lisäksi oman päiväkodin muiden lapsiryhmien konsultointi tai laajempi konsultointialue, jolle hänellä jää käytännössä hyvin vähän aikaa.

Kuntien nimeämistä lisäresursseista (liite 6) voidaan todeta, että kaikissa kunnissa on pääsääntöisesti kaksi lastentarhanopettajaa yli kolmivuotiaiden ryhmässä. Kahdessa kunnassa todetaan, että ryhmäkoon pienentäminen on tukimuotona hyvin nimellinen, ja siksi siitä on luovuttu kokonaan. Säästynyt resurssi sijoitetaan mieluummin avustajien palkkaamiseen tai muuhun lapsen tarvitsemaan tukimuotoon ryhmässä. Yhdessä kunnassa ei käytetty avustajia lainkaan, koska tuki toteutettiin muilla lisäresursseilla.

Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana kuntien *palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää*, on kuvattu liitteissä kunnittain: Kurikka liite 7, Lappeenranta liite 8, Liperi liite 9, Saarijärvi liite 10, Äänekoski liite 11. Liitteessä olevan kuvion yläosaan on koottu tärkeimmät osa-alueet varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen palvelujärjestelmään liittyen. Palvelujärjestelmien eroavuuteen ovat syinä muun muassa kuntien koko, erilaiset hallinnonalat, tuotetaanko kaikki palvelut kunnassa vai yhteistyössä liikelaitosten kanssa, käy-

täänkö ostopalvelua, kuntayhteistyö sekä yhteistyö kolmannen sektorin ja seurakunnan kanssa. Kuvion keskiosa, lapsikohtaiset moniammatilliset palaverit päivähoitossa kolmiportaisen tuen tasolla, on edellä kuvattu kuntakohtaisesti lapsen polkuna kolmiportaisen tuen tasoilla.

Kuvion alaosassa kuvataan kolmiportaiseen tukeen liittyviä moniammatillisia työryhmiä ja niiden tehtäviä. Moniammatillista yhteistyötä oli kunnissa edistänyt esimerkiksi Kelpo-yhteistyön kautta esiopetukseen saatu informaatio- ja resurssiohjaus, erilaiset hankkeet, yhteinen hallinnonala, erityisopetuksen koordinaattori ja tukipalvelujen koordinaattori. Kelpo-yhteistyö on syventänyt varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyötä esiopetuksen- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen suunnittelun ja oppilashuoltotyöryhmien myötä.

”...(kolmiportaisen tuen malli) oli nyt sellainen yhteinen nimittäjä [—], kun meillä (varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa) oli samat termit, niin meidän oli helppo keskustella ja se tavallaan niin kuin yhdisti, kun avattiin mitä se on. Ja sitten tässä kohdassa ei nyt niin hirveän isoja eroja ole, kun todettiin, että meillä on ehkä samalle asialle vähän eri termit. Mutta me tarkoitetaan samaa asiaa. Se kuitenkin on niin kuin lähentänyt sitä yhteistyötä päiväkodin ja lähikoulun välillä.”

”...kun tuli tämä KELPO-työ (esiopetukseen), niin se oli, että sillä todellakin, oli niin kuin kaikki mukana” (yhteistyö yli hallinnon rajojen)

Kahdessa kunnassa korostui moniammatillisen yhteistyön ennaltaehkäisevä näkökulma ja koko perheen tilanteen huomioiminen. Yhteistyötä tehtiin yli hallinnonrajojen perhelähtöisesti.

”..mitä hyvää siitä on ja mitä se on tuonut, se on nimenomaan pakottanut meidät tekemään yhteistyötä hyvinkin niin kuin laaja-alaisesti. Ja nimenomaan tähän ennaltaehkäisevään työhön, [—], olen aikaisemmin hyvinkin rajoittuneesti katsonut sitä niin, että me johdetaan vain nämä varhaiskasvatuksen piirissä olevat perheet ja lapset, mutta nyt sitten hyvinkin laajasti.”

”Jos lapsessa havaittiin pulmaa, niin sitten se, että me ruvettiin niin kuin todella paljon satsaamaan siihen lapseen ja lapseen ja lapseen. Ja sitten se, että jos siellä kotona ei tapahtunut mitään, niin vaikka me kuinka satsattiin, niin eihän muutosta tapahtunut. Niin se, mikä ajatus niin kuin, että samanaikaisesti, kun lapsen kanssa työskentelee meidän erityisopettaja tai ryhmässä [—] niin sitten perheohjaaja kävisi samoja

asioita siellä kotona. Että saataisiin niin kuin molemmissa vietyä sitä muutosta eteenpäin. Että se on meillä se semmoinen kantava ajatus koko ajan.”

Toisaalta oli kaksi kuntaa, joissa yhteistyötä lapsikohtaisissa asioissa tehtiin moniammatillisessa yhteistyössä, mutta perheen ongelmiin otettiin perhettä tukeva näkökulma.

”...me on yritetty nyt niin kuin kiinnittää huomiota siihen, että me hoidettaisiin meidän perustehtävää ja että me ei hoideta perheitä. Mutta tokihan meidän pitää yrittää se lapsen päivä järjestää mahdollisimman hyväksi, mutta sitten pitää yrittää ohjata ne perheet hakemaan sitä tukea jostain muualta.”

”No kyllähän me pyritään ottamaan perhe kokonaisuutena huomioon tai niin kuin päivähoitossa olevat lapset ja varhaiskasvatuksessa olevat lapset ja vanhemmat, ja tuota ottaa asioita puheeksi, kannustaa heitä hoitamaan asioitaan itse.”

6.3 Kolmiportaisen tuen mallin eteneminen kunnissa

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, miten kolmiportaisen tuen mallin suunnittelu ja toteuttaminen alle esikouluikäisille on edennyt kunnissa, vastaus esitetään kuvaamalla lautakunnan rooli, eri toimijoiden välinen työnjako kolmiportaisen tuen mallin vastuussa, suunnittelussa ja jalkauttamisessa sekä koulutus ja arviointi.

Lautakunta

Kaikissa kunnissa lautakunnat ovat suhtautuneet kolmiportaisen tuen malliin positiivisesti. Esitys tukimalliin siirtymisestä on tehty lautakunnille pedagogisin syin perustellen. Osassa kuntia tukimalli on hyväksytty varhaiskasvatussuunnitelman päivityksen yhteydessä ilman, että lautakunta on vaatinut tarkempia perusteluita. Jossain kunnissa lautakunta on ollut hyvin kiinnostunut saamaan lisätietoa asiasta, ja yhdessä kunnassa tarkistuslautakunta on jo esiopetuksen kolmiportaisen tuen yhteydessä halunnut lisäselvitystä siitä, mitä kolmiportainen tuki tarkoittaa. Kahdessa kunnassa lautakuntien jäseniä ja poliittisia päättäjiä on osallistunut varhaiskasvatuksen koulutustilaisuuksiin tai kehittämispäiviin. Tavoitteena on ollut saada kaikki lasten kanssa toimijat ja päättäjät käyttämään samoja käsitteitä ja ymmärtämään kokonaisuutta. Kolmiportaisen tuen malliin siirtyminen ei sinällään vaadi lisärahoi-

tusta tai lisäresursseja. Jos rahoitusta on myöhemmin tarvittu esimerkiksi henkilöstön koulutukseen, on sillä ollut suuri merkitys, että lautakunnalla on ollut tietoisuus osaamisen merkityksestä tukimallin toteutumisessa. Pääsääntöisesti kunnissa koetaan, että lautakunnat haluavat kehittää palveluita ja haluavat aidosti edesauttaa lasten asioiden eteenpäin viemistä.

”... tämän meidän nykyisen lautakunnan kanssa on sellainen toimintakulttuuri, että me keskustellaan tosi paljon, niin kun näistä asioista, että se ei ole vain niin, että esittely ja päätökset [––] meillä on ollut monta iltakoulua ja tuota he haluavat syvällisemmin ymmärtää näitä asioita.”

”...minun mielestäni he haluavat kehittää, pääajatuksena ei ole säästäminen vaan palveluiden kehittäminen.”

”No päättäjät on suhtautuneet oikein hyvin ja tuota suhtautuneet älyttömän myönteisesti.”

Vastuuhenkilöt

Vastuuhenkilöt kolmiportaisen tuen mallista kaikissa kunnissa olivat viime kädessä varhaiskasvatusjohtajat. Käytännössä vastuuta kuitenkin oli jaettu myös erityisopettajille tai varhaiserityiskasvatuksesta vastaaville henkilöille, jotka vastasivat varhaiskasvatusjohtajalle. Yhdessä kunnassa vastuun katsottiin jakautuvan edellisten lisäksi myös työryhmälle, päiväkodin johtajille ja lastentarhanopettajille (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen mallin vastuuhenkilöt kunnissa.

Vastuuhenkilöt	Kunnat				
	Kurikka	Lappeenranta	Liperi	Saarijärvi	Äänekoski
Varhaiskasvatusjohtaja	X	X	X	X	X
Päiväkodin johtajat					X
Erityisopettajat	X				X
Lastentarhanopettajat					X
Varhais erityiskasvatuksesta vastaava/ koordinaattori		X	X		X

Kolmiportaisen tuen malliin siirtymisen suunnitteluvaihe

Kolmiportaisen tuen mallin suunnitteluvaiheeseen olivat kaikissa kunnissa osallistuneet erityisopettajat (taulukko 5) ja eri nimikkeillä kunnissa toimivat koordinaattorit.

Lappeenrannassa tukimalliin siirtymisen suunnittelu oli aloitettu tekemällä kysely henkilökunnalle heidän käsityksestään omasta osaamisestaan tukea tarvitsevien lasten kanssa tavallisessa lapsiryhmässä. Henkilökunta koki selviävänsä, jos he saavat ryhmään riittävästi tukitoimia.

Liperissä erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien mielipiteitä integroiduista pienryhmistä ja tukipalvelujen toimivuudesta kartoittivat erityisopettajat keskusteluissa vanhempien kanssa ja palvelusuunnittelija omassa työssään. Tukipalvelujen koordinaattori toi vanhempien mielipiteitä tukipalvelujen toimivuudesta erityistä tukea tarvitsevien lasten moniammatillisissa palavereissa käydyistä keskusteluista.

TAULUKKO 5. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen mallin suunnitteluvaiheeseen osallistuneet henkilöt kunnissa.

Suunnitteluun osallistuneet	Kunnat				
	Kurikka	Lappeenranta	Liperi	Saarijärvi	Äänekoski
Varhaiskasvatusjohtaja	X		X	X	X
Päiväkodin johtajat		X	X		X
Erityisopettajat	X	X	X	X	X
Kasvatushenkilöstö		X			
Vanhemmat			X		
Varhais erityis kasvatuksesta vastaava/ koordinaattori		X			X
Tukipalvelujen koordinaattori			X		
Erityisopetuksen koordinaattori (opetuspalvelut)					X
Moniammatillinen työryhmä					X

Äänekoskella suunnittelutyöryhmä kuunteli työryhmän kokouksissa eri alojen asiantuntijoiden käsityksiä siitä, miten kolmiportainen tuki voisi toteutua heidän työssään. Näitä asiantuntijoita olivat toimintaterapeutti, fysioterapeutti, psykologi, kuntoutustyöryhmä, lastenneuvola, lastensuojelu ja perhetyö.

Saarijärvi oli ainut kunta, jossa oli tehty yhteistyötä naapurikuntien kanssa tukimallin suunnitteluvaiheessa. Kolmiportaisen tuen suunnitelma esiteltiin kommentoitavaksi myös moniammatilliselle varhaisen tuen työryhmälle, johon kuuluivat neuvolan, perheneu-

volan lastensuojelun ja perhetyön edustajat. Suunnitteluvaiheeseen työryhmä ei osallistunut.

Kurikassa varhaiskasvatusjohtaja ja erityisopettaja olivat osallistuneet esiopetuksen kolmiportaisen tuen vaiheessa KELPO -koulutukseen ja työryhmiin, ja suunnittelivat sen pohjalta tukimallin varhaiskasvatukseen.

Kolmiportaisen tuen malliin liittyvät lomakkeet oli kaikissa kunnissa muokattu tai suunniteltiin muokattavan esiopetuksen lomakkeista varhaiskasvatukseen sopiviksi.

Kolmiportaisen tuen mallin jalkauttaminen päivähoitoon

Kolmiportaisen tuen mallin jalkauttamisesta päivähoitoon olivat pääsääntöisesti vastanneet erityisopettajat ja kunnissa eri nimikkeillä toimivat koordinaattorit (taulukko 6). Kahdessa kunnassa katsottiin päiväkodin johtajien tekemän jalkauttamistyötä yhdessä erityisopettajien kanssa.

”Kyllä erityisopettaja ja päiväkodin johtaja tekee sitä työtä käsi kädessä tai rinta rinnan.”

”Erityisopettaja toimii tietopankkina kolmiportaisen tuen käytänteistä. Johtajat pyytävät työntekijöitä usein kääntymään erityisopettajien puoleen, vaikka tietäisivät myös itse. Johtajat ovat osaltaan kiinnostuneita erityisopettajan näkemyksistä ja näkökulmista muun muassa ryhmien tilanteista. Näistä käydään keskusteluja. Johtajat luottavat erityisopettajien ammatillisuuteen ja ammattitaitoon lasten palavereissa ja verkostoyhteistyössä ja voivat tarvittaessa jättäytyä pois itse, kun tietävät, että erityisopettaja tuo tiedon ja hoitaa asian.”

”...päiväkodin johtajan pitää perehdyttää alaisensa.”

”...erityisopettajan roolihan on erittäin keskeinen tavallaan, erityisopettajahan vie sitä juuri sinne käytäntöön, neuvo näissä oppimissuunnitelmien täyttämässä ja muussa.”

”Varmaan nämä erityisopettajat, koska he ovat olleet kiinteästi tätä työstämässä, niin he ovat niin kuin minun mielestäni avainasemassa siellä [—] viemässä tätä asiaa eteenpäin.”

Yhdessä kunnassa oli määritelty selkeästi työnjako päiväkodin johtajien ja erityisopettajien välille.

”... päävastuu henkilökunnasta ei ole erityisopettajilla, että sitä myöskin me on kirjastettu, että heidän päävastuu on niistä lapsista [–] esimiehet, heillä on päävastuu sitten tuota siitä henkilöstöstä. Heillä (erityisopettajat ja esimiehet) on sitten niinkun sellaiset säännölliset tapaamiset....”

Lastentarhanopettajien tai omahoitajien vastuulla oli kaikissa kunnissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sekä muiden kolmiportaisen tuen lomakkeiden laadinta yhdessä vanhempien kanssa, erityisopettajan tukemana.

Henkilöstö ei suurimmassa osassa kuntia ollut osallistunut tukimallin suunnittelu- vaiheeseen, mutta heitä oli kaikissa kunnissa pyritty osallistamaan jalkauttamisvaiheessa esimerkiksi teemakeskustelujen avulla yksiköitten työkokouksissa ja pedagogisissa kahvi- loissa. Myös kunnan varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan yhteydessä on asiaa mietitty yhdessä henkilöstön kanssa.

”...tätä (kuntavasua) on nyt sitten tehty, pureskeltu kaksi vuotta, että mitä se tarkoittaa tämä kolmiportainen tuki siellä alle esikouluikäisillä lapsilla. Että siinä sitten henkilöstö on ollut mukana...”

”Semmoista tietoista puhumista on käyty lävitse talojen ja yksiköitten työkokouksissa ja henkilöstöä on pyritty osallistamaan.”

”...me on aika usein myöskin ihan teemoitettu niin kun niitä asioita (yksiköiden palaverissa) ja että saataisiin mahdollisimman paljon niinkuin sitä puhetta aikaan ja tuota kuultais niiltä (henkilöstöltä), että mikä pelottaa...”

”...se varhaiskasvatuksessa oli niin hahmotonta se, että puhuttiin niin kuin niistä huolilapsista ja välillä minusta tuntui, että siis suuri osa oli niitä huolilapsia [–] että tämä (kolmiportaisen tuen malli) minusta niin kuin hyvin nopeasti jotenkin selkeytti sitä ajattelua ja sellainen loppui sellainen.”

”...mutta ihan varmasti täytyy jatkuvasti puhua siitä yleisen tuen tehostamisesta ja vuorovaikutuksesta ja arvokeskustelusta...”

TAULUKKO 6. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen mallin jalkauttamisesta päivähoitoon vastaavat henkilöt kunnissa.

Vastuuhenkilöt	Kunnat				
	Kurikka	Lappeenranta	Liperi	Saarijärvi	Äänekoski
Palvelualueen esimiehet		X			
Päiväkodin johtajat		X	X		X
Erityisopettajat	X	X	X	X	X
Lastentarhan- opettajat Omahoitajat	X	X	X	X	X
Varhais erityis- kasvatuksesta vastaava/ koordinaattori		X			X
Tukipalvelujen koordinaattori			X		
Erityis-opetuksen koordinaattori (esi- ja perusopetus)					X

Koulutus

KELPO -hankkeen myötä kuntiin oli jo tullut koulutusta esiopetuksen kolmiportaisen tuen kautta. Kunnissa oli eroja siinä, ketkä koulutuksiin olivat osallistuneet. Osallistuja oli voinut olla varhaiskasvatusjohtaja tai erityisopettaja tai useampi henkilö kunnasta riippuen. Erityisopettajat olivat kouluttaneet kuntien varhaiskasvatuksen henkilöstöä kolmiportaisen tuen mallista yhteisissä koulutustilaisuuksissa, täsmäkoulutuksina yksikköjen tarpeiden mukaan tai yksittäisiä työntekijöitä ohjaten lasten asioiden myötä. Kaikille yhteistä koulutusta oli annettu myös lasten erilaisiin tuen tarpeisiin liittyen. Näissä kouluttajat olivat yleensä olleet kunnan ulkopuolisia asiantuntijoita.

Muusta annetusta koulutuksesta ei voi eritellä mikä kuuluu nimenomaan kolmiportaisen tuen kehittämiseen ja mikä varhaiskasvatuksen normaalin perustyön kehittämiseen. Koulutusta oli annettu muun muassa seuraavista aiheista:

- lapsen ja perheen auttaminen varhaisessa vaiheessa
- lastensuojelun ennaltaehkäisevä rooli eri toimijoiden kannalta
- tietokoneohjelmien käyttö
- lapsilähtöisyys
- lapsen osallisuus
- aktiivisen oppimisen pedagogiikka
- neuropsykiatrinen valmentaja (KELPO -rahoilla oli koulutettu Reppu-lastenhoitajat, keltot ja osa lastentarhanopettajista).

”..että koko ajan koulutetaan henkilökuntaa [—] että kun se vaan on niin näköjään, että mikään ei ole niin kuin tavallaan, että se, se ei ole sellaista pysyvää. Että kaiken pitää aina niin kuin välillä palata.”

Kahdessa kunnassa oli jatkuvasti menossa Kasvatuskumppanuus -koulutus varhaiskasvatuksen omien kouluttajien avulla. Yhdessä kunnassa oli juuri käynnistymässä vuoden mittainen Tampereen yliopiston täydennyskoulutus kaikille päiväkodin opettajille pedagogisten taitojen kehittämiseen. Taustalla oli ajatus, että päiväkodin opettajien peruskoulutus oli sosionomipainotteinen, ja siksi haluttiin lisätä pedagogista osaamista. Yhdessä kunnassa oli saatu hankkeiden myötä runsaasti koulutusta. Koulutus oli kattavaa ja suunniteltu nimenomaan ennaltaehkäisevän työn tukemiseen ja moniammatillisen perhelähtöisen työtavan tukemiseen.

Arviointi

Saarijärvellä ei ollut vielä mietitty miten varsinainen kolmiportaisen tuen arviointi tulee tapahtumaan, mutta varhaiskasvatuksen arviointikysely tehdään asiakasperheille vuosittain. Kurikassa palautetta saadaan kentältä pitkin vuotta lastentarhanopettajia kuulemalla ja palautetiedon pohjalta tehdään arviointi kerran vuodessa. Lisäksi Osaamisella hyvinvointia -hankeeseen oli sisältynyt laatukselyt henkilöstölle ja vanhemmille. Kyselyjen tulosten

pohjalta oli esimiesten johdolla käyty yksiköittäin pedagogiikan ja kehittämistarpeiden arviointikeskustelua. Äänekoskella saadaan vanhemmilta palautetta lapsikohtaisissa palaverissa ja henkilöstön palaute erityisopettajien mukana.

Liperissä käytetään arvioinnissa varhaiskasvatuksen laadunarviointimallia. Laadun arviointisuunnitelmaan sisältyy muun muassa joka toinen vuosi kysely henkilöstölle tukipalveluiden toteutumisesta ja joka toinen vuosi asiakkaille pedagoginen kysely, jossa on ollut mukana osio myös tukipalvelujen toteutumisesta.

Lappeenrannassa arviointi tehdään vuosittain strategiatasolla, vastuualueen tasolla, palvelualueen tasolla, yksikkötasolla ja lapsiryhmän tasolla. Palvelualueen arviointitilaisuudessa ovat mukana palvelualueen esimies, alueen yksiköiden johtajat, perhepäivähoidon ohjaaja, vastaava kelto, alueen Reppu-lastenhoitaja, puheterapeutti ja alueen kelto. Siellä arvioidaan keskustellen yleisiä asioita ja muun muassa kelton työnkuvan toimivuutta kullakin palvelualueella. Yksikkötason arvioinnista vastaa johtaja kelton tuella. Jokaisessa lapsiryhmässä käydään keväisin kelton johdolla arviointikeskustelu.

”Kun tässä pitäisi yhdessä tehdä tätä työtä, että toki pitää antaa palautetta erityisopettajalle, jos ei ole tyytyväinen, mutta loppupeleissä, kun puhutaan kolmiportaisesta tuesta ja sen toteutumisesta, ja saako lapset mitä tarvitsee, niin sehän ei pelkää riipu erityisopettajasta. Erityisopettajahan voi tehdä vaikka kuinka paljon työtä, mutta ryhmä ei ota vastaan.”

6.4 Kunnissa ilmenneet haasteet ja kehittämistarpeet kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisen yhteydessä

Tutkimuskysymykseen neljä, millaisia haasteita ja kehittämistarpeita kunnissa on ilmennyt tuen toteuttamisen suhteen, muodostui neljä yläluokkaa: yhteistyöhön liittyvät haasteet, henkilöstöön liittyvät haasteet, uusi ilmiö haasteena ja resursseihin liittyvät haasteet. Haasteet ja kehittämistarpeet on eritelty taulukossa 7 (sivulla 71) esiintyvyytensä mukaisessa järjestyksessä.

Yhteistyöhön liittyviä haasteita olivat yhteistyö lastensuojelun kanssa, moniammatillisen yhteistyön kehittämistarve, yhteistyön alkuvaihe perusopetuksen kanssa, yhteistyö neuvolan kanssa ja tiedonsiirron kehittämistarve.

Kaikissa kunnissa yhteistyö lastensuojelun kanssa koettiin haasteelliseksi. Vastaa- jien mielestä tiedonsiirto lastensuojelusta varhaiskasvatukseen ei ollut riittävää, eikä pala- vereja, joissa olisi voitu sopia yhteisistä käytänteistä ollut pystytty järjestämään tarpeeksi. Kunnissa ymmärrettiin sen johtuvan lastensuojelun henkilöstön vaihtuvuudesta ja vähäi- syydestä suhteessa lisääntyneeseen työmäärään. Toisaalta lastensuojelun ja varhaiskasva- tuksen yhteistyön toimivuus koettiin niin tärkeäksi, että sen toimivuuden kehittämiseksi haluttiin löytää keinoja. Lisäksi haluttiin saada aloituspalaverit toimimaan, jotta voidaan sopia tavoitteet ja päivähoidon realistiset keinot tukea lastensuojelun avohuollon tukitoime- na sijoitettuja lapsia.

”..meidän huolena on lastensuojelun asiakkaat tai sitten monta kertaa esimerkiksi ei tule tietoa lastensuojelusta siitä, että perheessä on isot pulmat, jotka voi heijastua pieneen lapseen meillä.”

”Että oikeastaan haasteellisin osuus on siellä tämä lastensuojelujuttu, lastensuojelun puoli, koska siellä on niin paljon vaihtunut työntekijät. Nyt oli itse asiassa, kun minä olen nyt neljä vuotta täällä ollut, nyt oli syksyllä ensimmäisen kerran, että lastensuo- jelun työntekijöitä oli siinä palaverissa (moniammatillinen yhteistyöpalaveri).”

”... se mikä tässä on eniten niin kun kehittämisen alla viimeisen kolmen vuoden aika- na, on tietenkin lastensuojelun kanssa tehtävä yhteistyö. Että meillä on tällainen lastensuojelun yhteistyölomake. Jos nyt sosiaalitoimisto lähettää meille lapsen, että lastensuojelun avohuollon tukitoimenpiteenä päivähoitoon, niin sitten siinä täytetään sellainen yhteistyölomake, niin se on pikkuisen niin kuin kangerrellut...”

”...erityishuollon päätöksiä elikä ihan sitä hallintopäätöstä, niin tehdessä sitä päätös- tä, että jos hän (sosiaalityöntekijä) vaikka päättää, että tukitoimena olisi päivähoito, niin miten hän voi tehdä sellaista päätöstä ilman, että on keskusteltu, että mitä se oi- keasti, me voidaan päivähoidossa tukea.”

Moniammatillisen yhteistyön kehittämistarpeen nimesi haasteeksi kolme kuntaa. Tarpeet ilmenivät muun muassa yhteistyöverkostojen kehittämisen tarpeena, haluna häivyttää hal- linnonrajoja vielä enemmän sekä oppilashuoltoryhmien perustamisen tarpeena varhaiskas- vatukseen ja päivähoidon yksikkötasolle. Moniammatillista yhteistyötä hankaloitti yhdessä kunnassa sosiaali- ja terveystieteissä meneillään olevat rakenteelliset muutokset. Perusope-

tuksen ja varhaiskasvatuksen yhteistyön aloitusvaihe oli kunnissa vaatinut avaavaa keskustelua yhteisen kielen löytymiseksi. Myös tiedonsiirtoon on jouduttu etsimään toimivia ratkaisuja.

”... jotenkin se yhteinen kieli, koska se ei ole hirveän helppoa, siis se vaatii oikeasti työtä se, myös se päivähoidon ja perusopetuksen siis tämä yhdistyminen, kun me siirryttiin sieltä sosiaali- ja terveystoimesta...”

Yhteistyö neuvolan kanssa sujui kunnissa päänsääntöisesti hyvin, mutta neljävuotiaiden neuvolakäynnin palautelomake neuvolasta ei aina palautunut päivähoitoon. Yhteistyökaavakkeet koettiin kuitenkin tärkeiksi, ja kahdessa kunnassa oli päiväkodeille nimetty oma terveydenhoitaja yhteistyön tukemiseksi. Myös lapsen vasu-keskusteluihin voitiin kutsua terveydenhoitaja, varsinkin, jos huoli oli koko perheen arjesta ja jaksamisesta.

Henkilöstöön liittyviä haasteita olivat henkilöstön suhtautuminen kolmiportaisen tuen malliin, henkilöstön lisäkoulutustarve, erityisopettajien ja johtajien työnjako ja S2 lasten henkilöstöä työllistävä vaikutus.

Osa henkilöstöstä oli kaikissa kunnissa suhtautunut negatiivisesti tukea tarvitsevien lasten sijoittamiseen tavalliseen lapsiryhmään kolmiportaisen tuen malliin siirryttäessä. Lisäksi lomakkeiden ja tietokoneohjelmien täyttäminen oli koettu vaikeaksi ja työmäärää lisääväksi.

”Ensin oli kyllä se ensimmäinen syksy ja kevät, niin olihan se sellaista ehkä vastustustakin lastentarhanopettajien osalta, että koettiin vaikeaksi, kuinka näitä nyt pitää täyttää. Ja nyt sitten huomaa [– –] sitä ei koeta enää sillä tavalla hankalaksi.”

”...asenteitten ja ajattelun muutos, niin kyllähän se on, oli se varmaan se vaikein asia... että sitä jotenkin aina varmaan tuolta hallinnon näkökulmasta ajatellaan kauhean yksiviivaisesti, että no niin, nyt on nämä koulutukset ja sitten ja niin edelleen. Asiat pitäisi niin kuin lähteä siellä muuttumaan, mutta kun se ei vain niin mene. Siihen tarvitaan hirveän monenlaisia työkaluja, ja kyllähän ne lähiesimiehet on todella isossa roolissa.”

”...että näinhän se pitää mennä, että sitä pitää tulla (vastusta osalta henkilöstöä), jotta me joudutaan sitä miettimään. Ja me joudutaan sitä perustelevaan ja niin kuin vahvistamaan sitä ja miettimään myöskin sitten niitä työmenetelmiä, koska pedagogikkahan pitää miettiä sitten uusiksi. Ja se toi sitten tietyllä tavalla niin kuin sellaisen uuden haasteen myöskin täydennyskoulutukseen.”

Henkilöstön lisäkoulutustarve nousi esiin kolmen kunnan kehittämistarpeena. Henkilöstön katsottiin tarvitsevan lisäkoulutusta muun muassa tietokoneohjelmien käyttöön ja siihen, miten tukea tarvitsevaa lasta arjessa tuetaan. Yhdessä kunnassa todettiin, että kolmiportaisen tuen mallin eteneminen oli painottunut liiaksi muutamien KELPO -hankkeessa mukana olleiden ympärille ja vastuulle. Hankkeessa olisi pitänyt olla laajemmin mukana edustajia varhaiskasvatuksesta. Nyt päiväkodin johtajat olivat jääneet liikaa asian ulkopuolelle ja toisaalta KELPO -hankkeessa mukana olleiden harteille oli jäänyt liikaa vastuuta. Myös toisessa kunnassa todettiin, että olisi kannattanut panostaa alkuvaiheessa enemmän juuri esimiesten koulutukseen.

”...ennakkoon satsaisi siihen esimiesten koulutukseen. Että jotenkin he olisivat vielä vahvemmalla pohjalla sitten kun lähtevät sitä muutosta viemään. Että he ovat aika niin kuin avainasemassa.”

Erityisopettajien ja johtajien välinen työnjako nähtiin kehittämistarpeena myös kolmessa kunnassa.

”Eli tämä pedagoginen johtaminen on varmaan yksi semmoinen, mitä me joudumme pohtimaan. Että me ei voida tätä kolmiportaisen tuen jalkauttamista eikä mitään kehittämistä niin kuin erityisopettajien varaan laskea, vaan sitten yhdessä erityisopettajat ja johtajat miettivät, miten toimitaan.”

”... jokaisen johtajan tehtävä on tietää ja tuntee, eikä se voi niin kuin delegoida niitä asioita erityisopettajille. Päiväkodin johtajat voisivat olla aktiivisempia. Olen sitä mieltä, että ne tuota, siellä on aktiivisia ja jotka tuntee ja tietää, mutta pystyy myös välttelemään aihetta”

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrän lisääntyminen koettiin haasteeksi kahdessa kunnassa. Tällöin yleisen tuen tasolla tuen tarve kasvaa ja asioita täytyy pystyä tekemään toisin kuin ennen. Tämä työllistää henkilökuntaa paljon.

”Täytyy tehdä asioita toisin ja eri lailla, ja siinä mielessä tämä kolmiportainen tuen malli myös niin kuin auttaa ja tukee siinä asiaa, että on tiettyjä tällaisia foorumeita ja olemassa olevia yhteistyötahoja, missä sitten asioita viedään eteenpäin.”

Uusi ilmiö on yhden kunnan mainitsema haaste, joka on henkilöstöön liittyvä haaste, mutta esitetään tässä erillisenä haasteena, koska sitä ei vielä muissa kunnissa tunnistettu.

”Niin kun se arki siellä meidän yksiköissä alkaa olemaan todella lapsilähtöistä, ja että se leikki on pääasia ja niin edelleen. Niin nyt on tullut sitten se, että se muutos tavallaan pakottaa enemmän erityisopettajiakin muuttamaan sitä omaa toimintaansa. Ja me on käyty tällaisia kriittisiä keskusteluja nyt niin meidän esimiesten ja meidän erityisopettajien kesken, että vielä enemmän jotenkin, niin heidän pitäisi tulla niihin pienryhmiin. [—] Että sitä ei niin kuin jossakin treenata ja prepata, vaan että sen pitää tapahtua siinä arjessa. Se on toinen kysymys, että minkälaisia valmiuksia tämä varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutus siihen antaa.”

Resursseihin liittyviä haasteita olivat erityisopettajien lisätarve kolmessa kunnassa, asianmukaisten päivähoitotilojen tarve kahdessa kunnassa, kolmiportaisen tuen lomakkeiden kehittämistarve kahdessa kunnassa, palveluohjaajan tarve yhdessä kunnassa ja psykologi-palveluiden lisätarve yhdessä kunnassa.

”..ei ole tullut muutoksia tiloihin, ja se on semmoinen iso haaste kyllä jatkossa niin kuin kehitysvammaisten osalta, niin että jos heidän liikkuminen vaatii niin kuin apuvälineitä ja nosteluvälineitä ja muita, niin sellaisia tiloja meillä ei ole lainkaan järjestettynä.”

TAULUKKO 7 . Kunnissa ilmenneet haasteet ja kehittämistarpeet kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisen yhteydessä.

Haasteet	Kunnat					Yhteensä
	Kurikka	Lappeenranta	Liperi	Saarjärvi	Äänekoski	
Yhteistyö lastensuojelun kanssa	X	X	X	X	X	5
Henkilöstön suhtautuminen	X	X	X	X	X	5
Henkilöstön lisäkoulutustarve			X	X	X	3
Moniammatillisen yhteistyön kehittämistarve		X	X		X	3
Erityisopettajien lisätarve	X			X	X	3
Erityisopettajien ja johtajien työnjako		X	X		X	3
Asianmukaiset päivähoitotilat	X				X	2
S2 lasten henkilöstöä työllistävä vaikutus	X	X				2
Yhteistyön alkuvaihe perusopetuksen kanssa		X	X			2
Kolmiportaisen tuen lomakkeiden kehittämistarve				X	X	2
Psykologipalvelujen lisätarve		X			X	2
Yhteistyö neuvolan kanssa				X		1
Palveluohjaajan tarve	X					1
Erityislastentarhanopettajien toimintatavat			X			1
Tiedonsiirron kehittämistarve					X	1

7 POHDINTA

Tämä tutkimus on monitapaustutkimus, jonka tuloksia ei voi yleistää. Tulosten avulla voidaan kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen malliin liittyviä osa-alueita varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tarkastelen ensin tuloksia seuraavien osa-alueiden kautta: perustelut, resurssit, henkilöstö, koulutus, työnjako, arviointi, moniammatillinen yhteistyö ja strategia. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen merkitystä ja tutkimuksen tekemisen aikana heränneitä jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Tulosten tarkastelua

Perustelut

Tämä tutkimus osoitti, että kuntien perusteluissa kolmiportaisen tuen mallin toteuttamiselle alle esikouluikäisille lapsille löytyi perusteluita varhaiskasvatuksen kontekstissa kaikilta ekologisen teorian (Bronnfenbrenner 1979) mukaisilta tasoilta. Makrosysteemitason yhteiskunnallisena arvona inklusio-ajattelu haluttiin ottaa toiminnan perustaksi kaiken ikäisille lapsille. Eksosysteemitasolla perusteet haettiin perusopetuslain muutoksesta ja opetussuunnitelmien muutoksista. Lisäksi kunnallinen itsenäinen päätöksenteko mahdollisti kunnallishallintoon liittyvät perustelut tukimalliin siirtymiselle. Mesosysteemitasolla haluttiin luoda yhtenäinen tukijärjestelmä varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen ja luoda yhteistyön käytänteet. Mikrosysteemitasolla tämä tukijärjestelmän jatkumo nähtiin perusteluna lapsen ja perheen näkökulmasta yhtenäisen käsitteistön takia. Tällä tasolla perusteina esitettiin myös lapsen oikeudet ja lapsilähtöinen toiminta.

Päätöksiä voidaan tehdä myös tulevaisuutta arvioimalla. Tällöin suunnitelmat pitää olla joustavia, mutta ei mielivaltaisia. Niiden perustelut pitää olla uskottavia. (Beach 2009, 399.) Varhaiskasvatuslain ennakointi oli ollut kunnissa tällaista tulevaisuuden arviointia. Tehtyjä päätöksiä oltiin valmiit muuttamaan, jos laki tuo tullessaan muita vaatimuksia. Pe-

rusteluna lain ennakointi oli kuitenkin uskottavaa suhteessa esi- ja perusopetuksen lainsäädäntöön.

Resurssit

Korkalaisen (2009) mukaan Varhaiskasvatuslain viivästyminen aiheuttaa kunnille ongelmia, koska vanhentunut laki asettaa resursoinnille tietyt rajoitukset, jotka ovat ristiriidassa nykyisten varhaiskasvatuksen laatukriteerien kanssa. Lasten ja perheiden tarpeet ovat muuttuneet, ja lakiuudistuksen toivotaan tuovan selkeyttä myös ryhmäkokoihin ja henkilöstön resursointiin. (Korkalaisen 2009, 195–196.) Tämä sama ongelma tuli kunnissa esiin myös kolmiportaisen tuen mallin resurssien suhteen. Kunnat odottivat uutta lakia, jonka puitteissa he pystyisivät esimerkiksi resursoimaan erityisopettajia tarvittavan määrän tai miettimään ennaltaehkäisevästä näkökulmasta katsoen muut tarvittavat resurssit ja tilaratkaisut. Kaikki resursointi ei tietenkään ole riippuvaista uudesta laista, vaan kunnan omista linjauksista ja taloudellisesta tilanteesta.

Päiväkodissa tulee vähintään joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla olla sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen 4 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus ja muilla hoito- ja kasvatustehtävissä toimivilla 5 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus. (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992; Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005) Aiemmin kahdella kolmesta työntekijästä tuli olla vähintään opistoasteen tutkinto yli kolmivuotiaiden ryhmässä. Useat kunnat ovat käyttäneet kelpoisuusasetuksen väljennyksiä hyväkseen, ja päiväkotien henkilöstön koulutustaso on laskenut samaan aikaan, kun työ on muuttunut haastavammaksi. Tähän tutkimukseen osallistuneissa kunnissa oli linjaus tai vakiintunut käytäntö, että yli kolmivuotiaiden ryhmissä työskenteli pääsääntöisesti kaksi lastentarhanopettajaa. Kunnat eivät olleet väljentäneet kelpoisuusasetuksia, vaan päinvastoin, yhdessä kunnassa lautakunta oli juuri kolmiportaiseen tuen malliin siirryttäessä tehnyt päätöksen, että kahden lastentarhanopettajan malliin siirrytään luonnollisen siirtymän kautta. Kaksi lastentarhanopettajaa ryhmässä on vahva resurssi kaikille kolmiportaisen tuen tasoille, mutta erityisesti yleisen tason tuelle, johon kunnissa nimenomaan haluttiin panostaa.

Kärrbyn (1992, 107–108) tutkimuksen mukaan hyvälaatuisen ja huonolaatuisen päivähoidon erottelevin tekijä oli juuri henkilöstön koulutustaso. Mitä korkeampi koulutus henkilöstöllä oli, sitä laadukkaampaa päivähoito oli. Heinämäen (2006, 21) mukaan lapsen erityisyys määrittyy suhteessa hänen tuen tarpeeseensa ja suhteessa yhteisön osaamisen tasoon. Jos yhteisössä on vain perusosaaminen lapsen kehityksestä ja kasvusta, kokee henkilöstö lapsen herkemmin erityistä tukea tarvitseväksi kuin koulutetumpi henkilöstö.

Henkilöstö

Henkilöstön suhtautumisesta kolmiportaisen tuen malliin todettiin, että osa henkilökunnasta oli suhtautunut negatiivisesti kolmiportaisen tuen malliin. Suhtautuminen oli ollut negatiivista ylipäättään erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittamiseen tavalliseen lapsiryhmään sekä lomakkeiden myötä lisääntyneeseen työmäärään. Lomakkeiden täyttäminen oli myös koettu aluksi vaikeaksi. Myös Huttusen (2010, 72) pro gradu -tutkielmassa lastentarhanopettajien kokemuksista varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta, koettiin ongelmallisimmiksi lomakkeet ja niiden laajuus ja tieteellinen kieli. Lomakkeiden sisältö saattoi jäädä osittain irralliseksi, eikä siirtynyt suoraan arjen toimintaan. Kunta-, yksikkö- ja lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta on lisännyt kielellisen hallinnan vaatimusta päiväkotityössä. Kun päiväkotityötä on analysoitu, on havaittu työn perusteiden ja prosessien kielellisen ja kirjallisen tuottamisen kulttuurin vähäisyys, jonka seurauksena kielellistä hallintaa vaativat työtehtävät koetaan vaikeana. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.)

Marshall, Ralph ja Palmer (2002, 211–212) toteavat, että toteuttaessaan inklusiota päivähoitoyksikkö valmistautuu ottamaan eri tason tukea tarvitsevia lapsia vastaan. Heidän tutkimuksessaan henkilöstö suhtautui tähän muutokseen pääsääntöisesti myönteisesti, mutta vastustuksen esiintyminen oli luonnollista ja yleisimmin vastustus kohdistui henkilöstön kokemaan tiedon, taidon ja ajan puutteeseen. Myös Viitalan (2000, 125) tutkimuksessa henkilöstö suhtautui pääsääntöisesti positiivisesti, jos lapsen tarvitsemaa tukiresurssia oli tarpeeksi saatavilla.

Ihmiset reagoivat muutoksiin eri tavoin. Kun toimintatavat yhteisössä muuttuvat, henkilöstön on muutettava työidentiteettiään ja omaksuttava uusia asioita. Tämä koetaan vaikeana, jos siihen ei saada tukea. Siksi henkilöstö tulisikin ottaa mukaan muutosprosessiin. (Takala 2008, 37.) Korkalaisen (2009, 169) tutkimuksen keskeinen huomio oli, että

kun henkilöstö sai lisäkoulutusta, työnohjausta ja mahdollisuuden keskustella eri kuntien työntekijöiden muodostamissa vertaisryhmissä, heidän suhtautumisensa muuttui. Henkilöstö huomasi, että varhaiserityiskasvatus ei ole mikään erillinen poikkeama tavallisesta päivähoitosta, vaan osa normaalia perustyötä.

Henkilöstön tiedon ja tuen tarpeeseen voisi vastata myös RTI-mallin mukainen keskitetty tuki henkilökunnalle soveltaa testattuja ohjelmia käytännössä. Yhdysvalloissa RTI-keskus (CRTIEC) johtaa tutkimusohjelmaa, joka kehittää ja vahvistaa arviointia sekä pienille lapsille sopivia portaittaisia interventioita. Tavoitteena auttaa henkilöstöä löytämään työtapoja, joilla he keräävät tietoa lapsista, sekä käyttämään sellaisia opetusmenetelmiä ja kohdennettuja toimenpiteitä, jotka vastaavat tehokkaasti lasten oppimisvaikeuksiin ja sosio-emotionaalisiin tuen tarpeisiin. (Odom, Buysse & Soukakou 2011, 352.)

RTI-malli poikkeaa kolmiportaisen tuen mallista myös siltä osin, että perinteisen neuvolan ja terveydenhuollon kehitysseulonnan sijasta käytetään arvioinnissa ja seurannassa yleistä seulontaa ja edistymisen seuranta. Yleinen seulonta eroaa perinteisestä kehitysseulonnasta siten, että seulonta on prosessi, jossa tiimi määrittelee onko lapsi ”jäämässä jälkeen” ja hyötyisikö hän hetkellisestä tehostetummasta tuesta. Kehitysseulonnassa yleensä asiantuntija määrittelee, onko lapsen kehitys tyypillistä ja tarvitaanko lisätuesta. Yleisessä seulonnassa lapsen omaa suorituskkyä pidetään vertailukohtana, kun taas kehitysseulonnassa lapsen suorituskkyä verrataan normiarvoon. Edistymisen seuranta puolestaan on termi, jota käytetään kuvaamaan systemaattista ja jatkuvaa prosessia niistä päätöksistä, miten lasta tuetaan tavoitteellisella opetuksella tai käytännön hoidolla tuen eri tasoilla. Seuranta tiivistyy ja tapahtuu sitä useammin, mitä korkeammalla tuen tasolla lapsi on. (DEC, NAEYC & NHSA 2014, 7.) Kehitysseulonnassa on se vaara, että lapsen tutkimukset etenevät terveydenhuollon sektorilla erillisinä lapsen arjesta, ja varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee välillä saavansa liian vähän tietoa lapsen tutkimustuloksista ja keinoista auttaa.

Toinen henkilöstöön liittyvä seikka on tässä tutkimuksessa nimetty uudeksi ilmiöksi eli millaiseksi erityisopettajan työnkuvan tulisi muotoutua kolmiportaisen tuen tasoilla silloin kun toimintamuotona on lapsilähtöinen pedagogiikka. Tuleeko kaikki lasten ohjaus ja tukeminen tapahtua samanaikaisopetuksena pienryhmissä vai onko lapsen erottamiselle ryhmästä löydettävissä perusteita? Takalan ja Aunion (2001, 270) tutkimuksessa resursierityisopettajien toiminnasta huomattiin tämä sama ilmiö eli osa reltoista teki päiväkodin

sisälle pienen erityisryhmän. Laajemminkin tämä mahdollinen inklusion este on tunnistettu sisäisen syrjäyttämisen nimikkeellä (Feiler & Gibson 1999, 149), mutta Takala (2008, 39) toteaa sen joskus olevan perusteltu ja pedagoginen ratkaisu. Hän ei kuitenkaan tarkemmin perustele väitettään. Voidaankin todeta, että tässä tutkimuksessa uusi ilmiö on väärin nimetty uudeksi, koska se on jo aiemmin tunnistettu.

Varhaiskasvatustieteen näkökulmasta pedagogiikka lähtee lapsen intressistä. Varhaiskasvatustiede tuottaa tietoa siitä, miten lapsi oppii ja millaisia menetelmiä käytetään oppimisen tukemisessa. (Nivala 2002a, 35.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka pienille lapsille vaatii omaa kehittämistä, kuten esimerkiksi erilaisten sisältöjen integroimista lasten leikkeihin ja oppimiseen (Akselin 2013, 24).

Erityispedagoginen viitekehys puolestaan pohjautui pitkään yksilölliseen vammaisuuden malliin, jolloin erityisopettajien toimintavat perustuivat yksilökohtaisen tuen antamiseen irrotettuna muusta ryhmän toiminnasta. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllinen huomioiminen kuitenkin tarkoittaa yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja arviointia, mutta ei yksilöopetusta (Brown, Odom & Conroy 2001). Tavoite on, ettei erityisopettaja tee omaa segregoitua ryhmää päiväkodin sisälle, vaan että myös hän omassa toiminnassaan pyrkii inklusiivisiin ratkaisuihin. Erityisopettajien toimenkuvaa pitäisi painottaa samanaikaisopetuksen suuntaan. Samanaikaisopetusta pidetään jopa inklusion vähimmäisvaatimuksena (Guralnick 2001, 16–17; Bruder 2001, 223), ja se on myös keino lisätä inklusiioon sisältyvää aikuisten yhteistoiminnallisuutta (Korkalainen 2009, 192).

Tutkimusten mukaan tuottaa parempaa tulosta, kun lasta tuetaan kasvuympäristössä kautta osana muuta arkista toimintaa sen sijaan, että käytettäisiin erillisiä erityisiä toimia (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Dunst, Hamby, Trivette, Raab Bruber 2000; Wilson, Mott & Batman 2004). Alijoki (2006) päättelee tutkimuksessaan, että lapsella, jolla on suuria erityisen tuen tarpeita, olisi kuntoutuksen kannalta parempi olla sijoitettuna erityisryhmään tai lisäresursoituun tavalliseen lapsiryhmään. From (2010, 84) näkee tämän näkökulman edustavan yksilökeskeistä integraatioajattelua, sen sijaan, että huomioitaisiin sosiaalisten, kulttuuristen ja kontekstuaalisten tekijöiden muodostama kokonaisuus. Inklusiivinen ympäristö ei kuitenkaan automaattisesti takaa lapselle merkityksellisiä suhteita toisten lasten kanssa. Aikuisten käyttämät lasten vuorovaikutuksen ohjauskäytännöt sekä

toimintaympäristön toiminnot ovat keskeisiä tekijöitä edistämässä tai rajoittamassa lasten välistä vuorovaikutusta. (Kim 2005, 164, 168.)

Tukitoimien suunnittelu arkeen vaatii havainnointia, arviointia ja suunnittelua yhdessä kaikkien lapsen kanssa toimivien kesken (Korkalainen 2009, 192).

Koulutus

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissa (STM 2007:72) todettiin kehittämistarpeeksi erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspalveluiden laadun kehittäminen ja siinä keskeisenä tekijänä henkilöstön koulutus. Myös jaetun johtajuuden toteutumisen kannalta henkilöstön ammatillinen kehittyminen on tärkeää, jotta vastuuta voidaan jakaa (Heikka 2014).

Voidaankin esittää kysymys, keitä kunnissa tulisi kouluttaa kolmiportaisen tuen mallin alkuunsaattamiseksi ja kehittämiseksi. Kaikista tämän tutkimuksen kunnista eivät esimerkiksi varhaiskasvatusjohtajat tai esimiehet olleet osallistuneet KELPO -koulutuksiin. Siitä, miten paljon tämä on vaikuttanut tukimallin etenemiseen, ei voida tästä aineistosta päätellä. Tai miten paljon tämä rajallinen osallistuminen tulee vaikuttamaan, jos uusi varhaiskasvatuslaki sisältää kolmiportaisen tuen mallin. Tarvitaanko silloin uusi koulutuskiertä myös varhaiskasvatukseen? Koulutusta oli toki hankittu varhaiskasvatukseen myös muilta koulutustahoilta.

Toiset varhaiskasvatusjohtajat olivat olleet aktiivisesti mukana tukimallin kehittämisessä, toiset olivat vastuuhenkilöinä viran puolesta ja mahdollistajina, mutta eivät aktiivisesti mukana. Päiväkotien johtajat olivat joissakin kunnissa jääneet hiukan ”ulkopuoliseksi” asiassa ja heille toivottiinkin lisäkoulutusta. Todettiin, että heitä olisi pitänyt alkuvaiheessa valmistaa paremmin, koska heidän asemansa henkilöstön tukemisessa on tärkeä.

Toisaalta joissain kunnissa oli ollut myös lautakunnan jäseniä ja muita päättäjiä mukana varhaiskasvatuksen koulutuksissa. Näissä kunnissa oli se käsitys, että oli tärkeää pitää lautakunta tietoisena asioista myös tällä tavalla, koska myöhemmin oli helpompi perustella esimerkiksi lisäresurssin tarvetta. Olisiko laajempi eri ammattikuntien ja päättäjien edustus alkuvaiheen koulutuksissa auttanut jalkauttamisprosessin vastuun jakautumista useammalle ammattikunnalle?

Toisena kysymyksenä voidaan esittää, millaista koulutuksen tulisi olla. Koska varhaiskasvatuksen työympäristöt muuttuvat jatkuvasti, ja tieto muuttuu ja lisääntyy nopeasti, ei henkilöstön ammatillinen peruskoulutus riitä, vaan henkilöstön täytyy mukautua jatkuvaan työssäoppimiseen (Karila & Nummenmaa 2001, 32–33).

Kuntien tulee työnantajana huolehtia työntekijöiden osaamisesta, sillä se on yksi keino selviytyä työn vaatimuksista. Päivähoidon työntekijöiden koulutustaso on kirjava ja työntekijöillä on erilainen ammatillinen orientaatio koulutustaustaan johtuen. Lapsiryhmissä voi työskennellä lähihoitajia, lastenhoitajia, päivähoitajia, lastentarhanopettajia, sosionomeja, sosiaalikasvattajia ja erityisopettajia. (Pihlaja 2005, 170.) Tähän haasteeseen oli muutamissa kunnissa vastattu hankimalla pitkäkestoista yliopistotason koulutusta henkilöstölle. Henkilöstölle oli järjestetty myös lasten erilaisten tuen tarpeisiin liittyvää koulutusta, mutta koettiin, että sellaista koulutusta tarvittaisiin myös jatkossa. Myös omaa henkilöstöä käytettiin kouluttajina.

Kunnissa henkilöstöä oli tuettu muutoksessa järjestämällä mahdollisuuksia keskustelulle yksiköissä ja eri yksiköitten yhteisissä pedagogisissa tilaisuuksissa. Lisäksi oli toteutettu yksikön tarpeesta lähtevää täsmäkoulutusta tai yleisiä koulutustilaisuuksia. Aineistosta ei käy selville oliko henkilöstö kokenut nämä keskustelut ja koulutukset työtään tukeviksi. On kuitenkin tärkeää, että päiväkodin johtaja mahdollistaa pedagogiikasta käytävän keskustelun järjestämällä aika- ja henkilöstöresurssit niin, että henkilöstöllä on mahdollisuus häiriöttömään keskusteluun (Nivala 1999, 211–212).

Nummenmaan ja Karilan (2011, 115–116) mielestä keskustelukulttuurin luomiseen ja opettamiseen henkilöstölle kannattaa uhrata aikaa, sillä se vaikuttaa työntekijän omaan kokemukseen oman työn mielekkyydestä ja työhön sitoutumisesta. Henkilöstöllä pitäisikin olla mahdollisuus saada lisäoppia tukea tarvitsevien lasten ohjaukseen, mutta tiedon lisäksi tarvittaisiin koulutusta moniammatillisiin yhteistyötaitoihin ja neuvottelutaitoihin liittyen (Bruder 1995, 66).

Erityisopettajien antamasta kolmiportaisen tuen koulutuksesta tai muusta koulutuksesta ei tarkemmin eritelty mitä koulutus sisälsi. Käytiinkö siinä läpi vain käytännön seikat kolmiportaisen tuen eri tasoilla palavereiden ja lomakkeiden suhteen vai taustoittiko se laajemmin kolmiportaisen tuen taustaa tieteellisen tiedon avulla. Avattiinko henkilöstölle koulutuksissa esimerkiksi inklusiivista ajattelutapaa?

Arvokeskustelua ja pedagogista keskustelua oli käyty työstämällä kuntien ja yksiköiden varhaiskasvatussuunnitelmia yhdessä henkilöstön kanssa. Käytännön toimijoiden omat arvot vaikuttavat varhaiskasvatukseen ja heidän on helpompi toimia pedagogisten toimintojen mukaan kuin kertoa omista pedagogisista näkemyksistään. Stephen (2010) arvelee tämän johtuvan teorian ja käytännön välisestä kuilusta. Henkilöstölle on haasteellista ottaa vastaan kolmiportaisen tuen mallin tuomia uusia haasteita, jos he eivät pysty argumentoimaan, miten he työssään tukevat lasten oppimista. Vahvemmallalla varhaiskasvatuksen pedagogisella ja erityispedagogisella keskustelulla työyhteisöissä voitaisiin tukea henkilöstön käsitystä itsestään ammattilaisina. (Stephen 2010, 27.)

Kolmiportaisen tuen etenemisen tukemiseen liittyvässä koulutuksessa olisi tärkeää yhdistää virallinen täydennyskoulutus ja itseohjautuva, yhteisöllinen oppiminen. Virallinen täydennyskoulutus antaa uutta tietoa ja voi auttaa yksilöä esimerkiksi muuttamaan suhtautumistaan erityisyyteen positiivisemmaksi. (Korkalainen 2009, 212.)

Yhteisöissä tapahtuva oppiminen puolestaan mahdollistaa jaetun asiantuntijuuden käyttämisen, yhteisön asiantuntemuksen laajentamisen ja yhteisöllisen työtavan ongelmanratkaisuun (Korkalainen 2009, 212–213). Koulutukset tulisi suunnitella niin, että henkilöstöllä olisi mahdollisuus käsitellä ja reflektoida kokemuksiaan ja teoreettista tietoa esimerkiksi pienryhmissä tai työpajoissa. (Korkalainen 2009, 46.) Ajatuksen taustalla on Vygotskyn (1978) sosiokulttuurainen oppimisteoria, jonka mukaan yksilö saavuttaa yhteisönsä kanssa vuorovaikutuksessa toimiessaan kehittyneempää ajattelua kuin yksin toimiessaan. Olisi hyödyllistä ottaa käyttöön se osaaminen ja asiantuntijuus, mikä yhteisössä on, eikä odottaa ulkopuolisia ongelman ratkaisijoita, koska niiden puuttuessa koetaan usein voimattomuutta ja riittämättömyyttä. (Korkalainen 2009, 212–213.) Johtajan merkitys suunnan näyttäjänä yhteisöllisessä oppimisessä on oleellinen (Helimäki 2008, 35).

Korkalainen (2009, 215) on väitöskirjassaan luonut ekspansiivisen kehämallin pohjalta päivähoidon henkilöstön ammatillista kasvua ja kehittymistä esittävän tuki- ja toimintamallin. Mallissa on keskeistä se, että osaamisen kehittämisessä pitää voida yhdistää työssä ilmenevät ajankohtaiset kysymykset ja virallinen tieto tukemaan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä oppimisprosesseja. Helimäki (2008, 35) puolestaan kuvaa Nokialla toteutunutta hanketta, jonka tuloksena voidaan osoittaa, että päivähoidossa yhteinen, yhdessä työstetty visio ja yhdessä jaettu johtajuus ohjaavat kohti itseohjautuvan oppimisen työkaluttuuria.

Työnjako

Inklusiivisen kasvatuksen edellytys on siihen sitoutuminen hallinnon, työntekijöiden ja vanhempien tasolla (Guralnick 2001, 27; Fonsén 2008, 50). Lautakuntien toiminta tutkituissa kunnissa oli ollut hyvin sitoutunutta kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoon. Lautakunnan jäseniä ei tässä tutkimuksessa haastateltu, mutta aineistosta voidaan päätellä, että heitä oli hyvin informoitu mallista esittämällä pedagogiset perusteet mallille. Heillä oli ollut halua keskustella iltakouluissa, esittää tarkentavia kysymyksiä aiheesta ja osallistua yhteisiin koulutuksiin. Heikan & Hujalan (2008) tutkimuksessa todetaan, että kunnallisen päätöksenteon haaste on järjestää lautakunnan jäsenille riittävä perehdyttävä koulutus varhaiskasvatukseen ja sen johtajuuteen. Sekä luottamusmiehet ja virkamiehet halusivat avointa keskustelua ja enemmän yhteistyötä asioiden valmisteluun ja johtamiseen. Heidän tutkimuksessaan osa lautakunnan jäsenistä ei kokenut olevansa päivähoiton johtamistehtävissä, kun taas osa näki lautakunnan ylimpänä päättäjänä vastaamassa budjetista ja strategiasta.

Kaukaluoto (2010, 42–44) on tutkimuksessaan tarkastellut varhaiskasvatuksen eri toimijoiden keskinäisiä suhteita kehittävän työntutkimuksen avulla. Kehittävä työntutkimus on sovellus toiminnan teoriasta työtoimintojen tutkimiseen. Sen avulla voidaan tutkia ja kehittää työyhteisöjen, organisaatioiden ja organisaatioiden välisiä laadullisia muutoksia. (Engeström 1995, 41–47.) Kaukaluoto (2010) toteaa, että kasvatusyhteistyön toimijoiden tasot näyttivät olevan vahvasti riippuvaisia ylimmästä toimijasta eli kasvatusyhteistyön hallintojärjestelmästä. Se toimii alempiin tasoihin nähden itsenäisesti ja luo kehysten ja rakenteen lisäksi kasvatusyhteistyölle erilaisia ehtoja. Hän näkeekin hallinnon toimijat päätoimijoina lasten, vanhempien ja päivähoiton kasvatustyöntekijöiden kanssa. Kasvatusyhteistyön kohde on tällöin varhaislapsuuden yhteinen muodostaminen lapsen toiminta- ja kasvuympäristöjä integroimalla ja niiden ehtoja luomalla.

Eroavuuksia kuntien välillä syntyi siitä, kenen vastuulla henkilökunnan tukeminen mallin toteuttamisessa on. Vain yhdessä kunnassa oli tehty selkeä työnjako erityisopettajan ja johtajan rooleista ja toisaalta siihen liittyvästä kiinteästä yhteistyöstä. Voidaan sanoa siinä toteutuneen jaetun johtajuuden ensimmäisen tarkastelukulman mukainen yhteiseksi tekemisen prosessi. Toisen näkökulman mukaan johtamistehtäviä jaetaan organisoinnin ja

delegoinnin avulla. (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Pietiläinen & Koivunen 2005, 19–20.)

Kahdessa kunnassa päiväkodin johtajan ja erityisopettajan katsottiin tekevän työtä yhdessä. Joissain kunnissa esitettiin myös kommentteja, että johtajat sälyttivät liikaa vastuuta erityisopettajille, ja että johtajilla ei halusta huolimatta tahtonut jäädä aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Myös Heikan ja Hujalan (2008, 10) tutkimuksessa johtajat kokivat tärkeäksi pedagogisen johtajuuden, mutta kokivat sen toteuttamisen erittäin haasteelliseksi hallinnollisten ja päivittäisten tehtävien lisäksi.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella jää epäselväksi, vastuuttivatko päiväkotien johtajat erityisopettajia liikaa ajan puutteen vuoksi vai oliko heidän toimintansa taustalla esimerkiksi ajatus töiden delegoinnista jaetun johtajuuden toisen näkökulman mukaisesti. Jos tästä oli kyse, voisi olettaa, että työnjakoa ei ollut keskusteltu kunnolla läpi tai kirjattu asiakirjoihin, koska se herätti kritiikkiä. Karin (2012, 92) pro gradu -tutkielmassa tietyssä kaupungissa oli luotu rakenteet ja tehty sopimukset siihen, kuinka keltojen ja päiväkodinjohtajien yhteistyö toimii. Tätä kautta keltojen tuki johtajille ja lastentarhanopettajille nähtiin pedagogista johtajuutta tukevana. Heikan (2014) mukaan kuntien varhaiskasvatus tarvitsee jaetun pedagogisen johtajuuden strategian. Strategiassa tulee kuvata kehittämistoiminnan vastuut, välineet ja prosessit kunnan koko organisaatiossa. Huomiota pitäisi kiinnittää erityisesti vastuiden selkeyttämiseen ja jaettuun tietoisuuteen toiminnan tavoitteista. Varhaiskasvatusjohtajien tulee luoda kehittämistyössä vaadittavat välineet.

Kunnissa oli selkeät prosessikuvaukset vastuun jakautumisesta lapsikohtaisen kolmiportaisen tuen toteuttamista lapsiryhmän tasolla. Tuen toteuttamiseen osallistui koko ryhmän henkilökunta lastentarhanopettajan tai omahoitajan ollessa vastuussa siitä. Erityisopettajan rooli vahvistui tuen tasojen myötä. Vanhemmat olivat lapsensa asioissa kiinteästi mukana. Määtän ja Rantalan (2010, 198) mukaan vanhemmat ovat kiinnostuneita yhteistyöstä omaa lasta koskevissa asioissa ja yhteisissä tilaisuuksissa muiden vanhempien kanssa. Vanhempien rooli sen sijaan opetuksen suunnittelussa on perinteisesti ollut vähäinen, kuten myös tässä tutkimuksessa todettiin tukimallin suunnitteluvaiheesta.

Vanhemmat ja kasvatushenkilöstö oli otettu mukaan tukimallin suunnitteluvaiheessa kummatkin vain yhdessä kunnassa. Tavat, joilla tukea tarvitsevien lasten vanhempien ja kasvatushenkilöstön mielipiteitä oli kartoitettu, vaativat suhteellisen vähän vaivaa tai

resursseja, joten ne olisi hyvin mahdollisia ottaa käyttöön kunnissa laajemminkin. Osana uuden varhaiskasvatustlain valmistelua opetus- ja kulttuuriministeriö teki selvityksen lasten vanhempien ja huoltajien mielipiteistä varhaiskasvatuksesta (OKM 2014). Selvityksen mukaan vanhemmat haluaisivat enemmän osallistua toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen.

Kunnissa korostetaan paljon kasvatuskumppanuutta ja pyritään osallistamaan vanhempia. Se toimiikin hyvin lapsen kolmiportaisen tuen palavereissa ja yksikkötasolla. Herää kuitenkin kysymys, miksi tukea tarvitsevien lasten vanhempien edustusta ei ollut valittu suunnittelutyöryhmiin tai kuultu heitä suunnittelutyöryhmissä asiantuntijoina muiden rinnalla. Nähdäänkö kasvatuskumppanuus vain yksikkötason yhteistyömuotona? Toimintaa tosin muokataan ja kehitetään koko ajan vanhemmilta tulevan palautteen ja arviointitiedon myötä.

Arviointi

Arviointitietoa kunnissa saatiin palautteena vanhemmilta suoraan lasten palavereissa tai erillisin arviointimenetelmin. Kaukaluodon (2010, 32) mukaan varhaiskasvatuksessa hallinnon suorittamat asiakastytyväisyyskyselyt kartoittavat usein vain vanhempien ja lähiyöntekijän suhteen laatua tai vanhempien käsitystä lapsen hoidon laadusta. Hallintotoimijan työhön suoraan kohdistuvaa asiakasarviointia ei sen sijaan useinkaan tehdä. Kahdessa tutkituista kunnista toteutettiin laadunarviointi laajamittaisesti eri toimijatasoilla.

YK:n lasten oikeuksien komitea suosittelee lapsivaikutusten arvioinnin käyttöä. Lapsivaikutusten arviointi päätöksissä on kunnille ennakoarvioinnin väline lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen sekä palveluiden suunnitteluun ja kehittämiseen. (THL 2014.) Silloin kun palveluja koskevien päätösten arviointi tehdään tietoisesti lapsen ja perheen edun kannalta, lisää se päätöksenteon ja valmistelun avoimuutta ja läpinäkyvyyttä. Samalla se vahvistaa toiminnan asiakaslähtöisyyttä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos on kehittänyt lapsivaikutusten arviointiin kuntapäätöksissä tarkoitetun työvälineen, joka on suunnattu kuntien strategiseen suunnitteluun ja eri hallinnonaloille. Äänekosken kaupunki on ollut pilottikuntana testaamassa tätä työvälinettä. (Heinämäki & Kauppinen 2010.)

Moniammatillinen yhteistyö

Yhteisenä nimittäjänä kuntien moniammatilliselle yhteistyölle voidaan nimetä varhaiskasvatuksen halu tehdä moniammatillista yhteistyötä. Kaikissa kunnissa lasten palaverit kolmiportaisen tuen eri tasoilla järjestettiin moniammatillisesti vanhempien ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa yhdessä. Yksikkökohtaisia oppilashuoltoryhmiä sen sijaan oli vielä vähän toiminnassa. Hallinnonrajat ylittäviä moniammatillisia työryhmiä, jotka kokoontuivat noin kaksi kertaa vuodessa sopimaan yhteisistä linjauksista ja toimintatavoista, oli kunnissa jo toiminnassa. Kuntarajat ylittävää yhteistyötä nimenomaan kolmiportaisen tuen mallin luomisessa oli tehty hyvin vähän.

Hallinnonrajat ylittävän yhteistyön kehittymisen eteen oli kuitenkin pitänyt tehdä työtä ja yhteisen kielen löytyminen oli vaatinut käsitteiden avaamista puolin ja toisin. Kari- lan ja Nummenmaan (2001, 32) mukaan yhteistyöosaamisen yhtenä keskeisenä piirteenä voidaan nähdä juuri työn kielellinen hallinta, joka on noussut vahvasti esiin esi- ja perusopetuksen yhteistyötä rakennettaessa. Esimerkiksi opetussuunnitelmia laadittaessa on pitänyt kuvata omaa työtään ja perustella omia näkökantoja kielellisesti. Hyvinkäällä luotaessa varhaisen tuen yhteistyö- ja palvelumallia 0–6-vuotiaille, oli huomattu myös, että yhteistyön luominen oli ollut haasteellista erilaisten työkuultuurien ja erilaisen ammattikielen osalta. Se oli kuitenkin ollut mahdollista, koska tahtotila oli ollut vahva. (Hyvinkään kaupunki 2009.) Toisin kuin Korkalaisen (2009) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa kunnissa oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä yhteistyöhön neuvolan kanssa.

Kuntien palvelurakenteissa yhteinen hallinnonala tai eri hallinnonalojen yhteiset erityistyöntekijät olivat helpottaneet yhteistyön syntymistä. Kolmiportainen tuki oli myös ”pakottanut” yhteistyöhön ja miettimään eri hallinnonalojen yhteisiä päämääriä ennaltaehkäisevässä mielessä. Näissä yhteisissä päämäärissä korostuu erilaisten hankkeiden merkitys. KELPO -hankkeen myötä kuntiin ja varhaiskasvatukseen oli tullut normiohjausta esiopetuksen kolmiportaiseen tukeen, informaatio-ohjausta yhteisistä koulutuksista perusopetuksen kanssa sekä resurssiohjausta eri tavoin hyödynnettynä. KELPO -hankkeen koettiin lisänneen yhteistyötä perusopetuksen kanssa. Myös muut hankkeet olivat tiivistäneet yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen ja kolmiportaisen tuen mallin kehittäminen on mahdollista myös hankkeiden puitteissa, mutta hankkeisiin osallistuminen vaatii aktiivisuutta ja sitoutuneisuutta hankkeen myötä ilmenneeseen kehittämistyöhön kunnassa. Muuten hanke jää

irrationaalseksi ja se koetaan henkilökunnan tasolla ylimääräiseksi työksi ilman sen tuomaa hyötyä. (Huhtanen 2004, 27.)

Moniammatillinen yhteistyö nimettiin useassa kunnassa myös kehittämistarpeeksi. Mikäli hallinnon rakenteet eivät tue joustavaa yhteistyötä, hallinnonrajat ylittävä yhteistyö voi olla vaikeaa. Yhteistyön kehittämisen esteenä voi olla myös työntekijöiden suuri vaihtuvuus (Karila & Nummenmaa 2001, 148), joka oli kunnissa todettu esteeksi yhteistyölle lastensuojelun työntekijöiden kanssa. Yhteistyö oli ollut vähäistä myös lastensuojelun työntekijöiden liiallisen työmäärän takia. Asenteiden yhteistyötä kohtaan on todettu muuttuvan myönteisimmiksi sitä kautta, että työntekijät tutustuvat toisiinsa ja saavat muotoiltua yhteiset tavoitteet (Kasvio, Lahtonen, Varis & Airaksinen 1999, 224). Moniammatillisuuden kehittämisessä on oleellista tunnistaa muiden ammattilaisten erityisosaamisen alueet, jotta voi suhteuttaa oman ammatillisen osaamisensa laajempaan yhteyteen (Karila & Nummenmaa 2001, 32–33). Yhteistyön kehittäminen edellyttää mahdollisuutta jatkuvaan koulutukseen ja työnohjaukseen (Karila & Nummenmaa 2001, 148.)

Strategia

Uusi varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus korostaa vision ja siihen tähtäävän strategian luomista varhaiskasvatukseen (Akselin 2013; Fonsén 2014; Heikka 2014). Strategia tarjoaa välineitä sekä henkilöstöjohtamiseen että pedagogiseen johtamiseen. Kun visio on konkreetisoitunut strategiassa kuvatuiksi tavoitteiksi ja päämääriksi, antaa se yhteisen pohjan keskustella henkilöstön kanssa. (Akselin 2013,199.) Strategiassa tulisi huomioida myös tärkeät yhteistyökumppanit ja verkostot (Akselin 2013, 202).

Kunnissa oli eroja siinä ohjasiko toimintaa varhaiskasvatuksen tai varhaiserityiskasvatuksen strategia vai joku muu linjausasiakirja. Kaikissa kunnissa oli kuitenkin ollut tietty visio, jonka suuntaisesti tukipalvelut oli haluttu järjestää. Varhaiskasvatusjohtajat olivat perustelleet lautakunnille kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton alle esikouluikäisille lapsille pedagogisin perustein, visioiden näin tulevan toiminnan muotoa. Akselinin (2013, 204–205) mukaan strategisessa suunnittelussa on merkittävää juuri varhaiskasvatusjohtajan visionäärisyys.

Akselin (2013, 30) havainnollistaa visio -käsitettä Hätösen (1998) esimerkillä, jossa kolme muuraria kuvailee työtään. Ensimmäinen sanoo: ”Panen tiiliä päällekkäin”, toinen

sanoo: ”Teen seinää” ja kolmas sanoo: ”Rakennan katedraalia.” Päiväkotien työskentelyssä ei Akselinin (2013, 30) mukaan osata vielä ajatella omaa työtä ”katedraalin rakentamisena.” Arjen työstä puuttuu kehittämisen näkökulma ja päiväkodin toimintakulttuuri on enemmänkin säilyttävää ja ylläpitävää. Esimerkiksi koulutuksissa annettava tieto yhteiskunnan rakenteellisista muutoksista ja uusi tieteellinen tieto auttaisivat henkilöstöä paikantamaan omaa työtään yhteiskunnan ja organisaation osana ja näkemään sen yhteydet laajempaan kokonaisuuteen (Karila & Nummenmaa 2001, 27).

Varhaiskasvatuksen strategisia kysymyksiä ovat muun muassa; miten palveluja kehitetään, mihin suuntaan toimintaa viedään, miten resurssit jaetaan ja mihin asioihin halutaan vaikuttaa (Rodd 2006, 130). Oleellista on myös se, kuka tai ketkä nähdään asiakkaina ja miten henkilöstö otetaan huomioon.

Näitä edellä mainittuja seikkoja voidaan tarkastella luottamuspääoma -käsitteen kautta, jonka Harisalo ja Miettinen (2000, 29) ovat luoneet yritysmaailman kontekstiin. He havainnollistavat luottamuspääoma -käsitettä vertaamalla sitä puuhun. Luottamuspääoma puun juuria ja maaperää ovat kuluttajan ääni, kylämäiset työyhteisöt ja taloudellinen tuottavuus. Vahvoista juurista kasvaa vahva runko, joka edustaa yrityksen strategiaa.

Kunnat ovat siis myös yrityksiä, joiden täytyy olla taloudellisesti tuottavia, joten taloudellisten resurssien rajallisuutta päätöksenteossa ei voida ohittaa. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisessa tuessa kuluttajan ääni painottui tutkituissa kunnissa joko lapsen tai koko perheen tarpeiden mukaan. Painotusero vaikuttaa oleellisesti strategiseen tulevaisuuden suunnitteluun kunnissa. Esimerkiksi, millä tasoilla ja miten moniammatillista työtä tehdään tai mihin halutaan resurssoida. Tähän mennessä kunnat olivat jo tehneet ratkaisuja ja siirtäneet ”resurssipalikoita” kolmiportaisen tuen mallin tukemiseksi. Esimerkiksi integroitua pienryhmiä lakkauttamalla erityisopettajaresurssi oli hyödynnetty toisin kuin aiemmin. Joissain kunnissa käytettiin myös yritysmaailmassa menestyksellistä ”etsi asiakas” -tekniikkaa, jotta voitiin ennaltaehkäisevästi auttaa tukea tarvitsevia lapsia ja perheitä jo kotihoidossa. Otollisen maaperän luottamuspääoman puun juurille kolmiportaisessa tuessa tarjoaisivat itseohjautuvat, yhteisöllisesti oppivat työyhteisöt, joita voidaan verrata kylämäisiin työyhteisöihin. (Harisalo ja Miettinen 2000, 29.)

Terveestä luottamuspääoman puun strategisesta rungosta kasvaa viisi satoa tuottavaa oksaa: luonnollinen arvostus, luova säteily, työelämän laatu, synergiset intressit ja

mahdollistava johtaminen. Luottamuspääoma luo työelämään laatua, saa työntekijät käyttämään omaan luovuuttaan ja he kokevat työtään arvostettavan. Synergiassa työntekijät yhdistävät voimansa yhteisen tavoitteen edessä. Mahdollistava johtaja johtaa edestä ja keskeltä, ei takaa. (Harisalo & Miettinen 2000.) Jaettu ja pedagoginen johtaminen voidaan toteutuessaan nähdä mahdollistavana johtamisena. Tietoa lisäävät koulutukset sekä ammatillista osaamista sekä identiteettiä tukevat yhteisöllinen oppiminen ja keskustelut työpaikoilla voivat auttaa henkilökuntaa yhdistämään voimansa ja löytämään luovuutensa kolmiportaisen tuen arjen haasteissa.

Yhteenveto

Kunnat ovat varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisessa eri vaiheissa. Lappeenranta ja Liperi ovat tukimallin toteuttamisessa Edelläkävijä -kuntia, joissa kolmiportaisen tuen malli jo toteutuu kaiken ikäisille lapsille, kaikissa hoitomuodoissa, lähipäiväkotiperiaatetta noudattaen. Myös tukiresurssit koetaan niissä tällä hetkellä riittäviksi. Arviointi on molemmissa kunnissa suunniteltu säännölliseksi työn kehittämisen muodoksi varhaiskasvatuksen organisaation eri tasoilla.

Alkuvaiheen kunnat, Saarijärvi ja Äänekoski, olivat aloittaneet neljä kuukautta ennen tutkimushaastattelujen tekemistä. Kolmiportaisen tuen malli ei vielä toteudu niissä kaiken ikäisille lapsille tai kaikissa hoitomuodoissa. Niillä on vielä alkuvaiheen selvitettäviä haasteita, kuten lomakkeiden laatiminen varhaiskasvatuksen tarpeisiin sopiviksi, lähipäiväkotiperiaatteen toteutuminen ja arviointi. Toisaalta Äänekoskella oli edetty jo pitkälle varhaiskasvatuksen oppilashuollon työryhmien toteuttamisessa ja Saarijärvellä puolestaan kuntayhteistyö toimi jo hyvin varhaiskasvatuksen osalta.

Kurikka ei ole enää Alkuvaiheen kunta, mutta ei ole vielä pystynyt erityisopettajaresurssin vähyyden vuoksi saavuttamaan Edelläkävijä -kuntien kattavuutta tukimallin toteutuksessa. Kurikassa oli sen sijaan edetty jo pitkälle hallinnonrajat ylittävien, ennaltaehkäisevien ja perhelähtöisten palveluiden luomisessa.

Tämän tutkielman pohdinnassa kolmiportaisen tuen mallin kokonaisuudesta eriteltyt osa-alueet (resurssit, henkilöstö, koulutus, työnjako, arviointi, strategia) toteutuvat kunnissa sekä hierarkisesti organisaation eri tasoilla että vertikaalisesti yli hallinnonrajojen. Mallin toteutumista kunnissa voisi edistää systemaattinen eteneminen kehittämistyössä.

Engeströmin (2001) toiminnan teoria sekä ekspansiivisen, laajenevan oppimissyklin kehämalli voisivat olla sopivia teoriaan pohjautuvia työkaluja kehittämistyölle. Toiminnan teorian avulla saadaan kokonaiskuva siitä, miten yksilöt ja yhteisöt toimivat kokonaisena järjestelmänä ja yhteistyössä keskenään. Ekspansiivisessa oppimisessa lähdetään kehittämään olemassaolevia käytänteitä luomalla uusi toimintamalli, joka siirretään käytäntöön tiettyjen vaiheiden mukaisesti. (Engeström 2001, 137–139.) Näitä työkaluja voisi käyttää sekä kolmiportaisen tuen mallin kehittämisessä yksilötasolla, yksikkötasolla, organisaation tasolla että jaetun johtajuuden kehittämisessä ja hallinnonrajat ylittävän moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä.

7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana tuen järjestelmänä alle esikouluikäisillä lapsilla. Näkökulmana oli hallinnon näkökulma. Mielestäni asetettuihin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset.

Tutkimuksen merkitys käytännölle on sen kolmiportaisen tuen mallin kokonaisuutta hahmottava merkitys. Tutkimuksessa on koottu tietoa varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan ja johtamis- ja hallintotieteiden viitekehyksistä ja pyritty yhdistämään niistä kokonaisuus hallinnon näkökulmasta. Kokonaisuus on puolestaan jaettu tukimalliin keskeisesti liittyviin osa-alueisiin. Itselleni tutkijana tämä usean viitekehyksen käyttö on avartanut erityisesti moniammatillisen yhteistyön merkitystä kolmiportaisen tuen toteutumisessa. Toteutuakseen ennaltaehkäisevästi sekä lapsi- ja perhekeskeisten toimintaperiaatteiden mukaisesti moniammatillisen yhteistyön on toteuduttava myös yli hallinnon rajojen.

Tavoitteeni tutkimuksen hyödynnettävyydestä oli, että toiset kunnat voisivat löytää tutkimustuloksista tietoja omaan suunnittelutyöhönsä siirtyessään toteuttamaan kolmiportaisen tuen mallia alle esikouluikäisille lapsille. Toivon, että tätä tutkimusta voidaan käyttää ainakin omassa kunnassani tulevana syksynä aloittavassa työryhmässä, joka ryhtyy suunnittelemaan kolmiportaisen tuen mallin siirtämistä myös alle esikouluikäisille lapsille. Jokai-

sessä kunnassa on tietenkin vielä joukko omia erityispiirteitä, joihin tämä tutkimus ei yltänyt.

Tutkituissa kunnissa lautakuntien päätöksenteko oli perustunut tieteelliseen tietoon ja pedagogisiin perusteluihin varhaiskasvatusjohtajien taholta. Olisi tärkeää tutkia, miten tieteellistä tietoa voitaisiin saada laajemminkin varhaiskasvatuksen päätöksenteon perusteeksi.

Kolmiportaisen tuen mallin kehittämiseksi kunnissa esitin Engeströmin kehittävän työntutkimuksen mallia ja laajenevan oppimisen mallia. Mielestäni olisi perusteltua tehdä tutkimusta niiden toimivuudesta kehittämisen työkaluina.

Lähteet

- Aaltonen, K. (toim.) 2011. Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Oksanen (toim.) Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 145–163.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools developing inclusion. London: Routledge.
- Ainscow, M., Farrel, P. & Tweddle, D. 2000. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local educational authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4 (3), 211–229.
- Airaksinen, J., Nyholm, I. & Jäntti, A. 2011. Kuntahallinnon uudelleenorganisoinnin vaikutukset kuntajohtamiseen. *Kunnallistieteen aikakauskirja* 39 (2), 136–157.
- Akselin, M.-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1283.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- Arnkil, T. 2008. Varhaisen puuttumisen eettiset periaatteet. Valtakunnallinen VARPU -verkosto. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 15.6.2014.
http://www.varpu.fi/files/835/Eettiset_periaatteet.pdf
- Asetus neuvolatoiminnasta 338/6.4.2011. Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta. Luettu 25.1.2014.
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110338?search\[type\]=pika&search\[pika\]=338](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110338?search[type]=pika&search[pika]=338)
- Asetus lasten päivähoitosta 239/16.3.1973, 6 §. Luettu 25.1.2014.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730239>
- Asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/21.8.1992. Luettu 25.1.2014.
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239?search\[type\]=pika&search\[pika\]=806](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239?search[type]=pika&search[pika]=806)
- Azzi-Lessing, L. 2010. Growing together: Expanding roles of social work practice in early childhood settings. *Social Work* 55 (3), 255-263.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
Luettu 2.6. 2014.
http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf

- Beach, L. R. 2009. Decision making. Linking narratives and action. *Narrative Inquiry* 19 (2), 393–414.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A. Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. *Erityisopetuksen tila. 2. painos*. Helsinki: Opetushallitus.
- Bloom, P. J. 1997. Administrative leadership. Commentary. Teoksessa S. L. Kagan & T. B. Bowman (toim.) *Leadership in early care and education*. Washington(DC): NAEYC, 34–37.
- Bowlby, J. 1969. Attachment and loss. Vol.1: Attachment. New York: Basic Books / Tavistock Institute of Human Relations.
- Bowlby, J. 1980. Attachment and loss, Vol. 3: Loss: sadness and depression. New York: Basic Books.
- Bricker, D. 2000. Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (1), 14–19.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and desing*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. A. 2001. An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in early childhood special education* 21 (3), 162–175.
- Bruder, M. B. 1995. Working with members of other disciplines: collaboraton for success. Teoksessa M. Wolery & J. S. Wilbers (toim.) *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. Washington (DC): NAEYC , 45–70.
- Bruder, M. B. 2001. Inclusion of infants and toddlers. Outcomes and ecology. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) *Early childhood inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co, 203–228.
- Colmer, K. 2008. Leading a learning organization: Australian early years centres as learning networks. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (1). 107–115.
- DEC, NAEYC & NHSA. 2013. Frameworks for response to intervention in early childhood: Description and implications. The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (DEC), National Association for the Education of Young Children (NAEYC), National Head Start Association (NHSA). Luettu 2.5.2014. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/RTI%20in%20Early%20Childhood.pdf>
- Dunn, L. M. 1968. Special education for mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5–22.
- Dunst, C. J. 2000. Revisiting “rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (2), 95–104.
- Dunst, C. J. 2012. Parapatric speciation in the evolution of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families. *Topics in Early Childhood Special Education* 31 (4), 208–215.
- Dunst, C. J., Hamby, D. Trivette, C. M., Raab, M. & Bruber, M. B. 2000. Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention* 23 (3), 151–164.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M. & Hamby, D. 1991. Family-oriented early intervention policies and practices: family-oriented or not? *Exceptional Children* 58 (2), 115–126.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia, haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–156.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. *Early childhood professionals: leading today and tomorrow*. Sydney: MacLennan+Petty.
- EOPS 2010. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2.12.2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Eriksson, E. & Arnkil, T. E. 2005. *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Oppaita 60. Helsinki: Stakes.
- Erytisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Luettu 1.10.2013.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf>
- Erytispäivähoidon työryhmän muistio 1978. *Eryityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito*. Helsinki: Sosiaalivaltio.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2.12.2010. Opetushallitus. Luettu 15.11.2013.
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1999. *Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 131–148.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2005. *rityinen tuki varhaislapsuudessa. Euroopan tilanneanalyysi. Tärkeitä näkökohtia ja suosituksia. Yhteenvetoraportti*. Luettu 25.11.2013.
http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_fi.pdf
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2010. *Eryityinen tuki varhaislapsuudessa. Kehitys ja muutokset 2005–2010*. Luettu 25.11.2013.
http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-key-policy-messages_eci-policy-paper-FI.pdf
- Feiler, A. & Gibson, H. 1999. *Treats to inclusive movement*. *British Journal of Special Education*, 26 (3), 147–152.
- Fish, E. 2002. *The benefits of early intervention*. *Stronger Families Learning Exchange Bulletin* 2, 8–11. Luettu 26.2.2014. <http://www.aifs.gov.au/sf/pubs/bull2/ef.html>
- Fonsén, E. 2008. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa*. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka. *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus –projekti, osa III*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö, 42–53.
- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1398.
- From, K. 2010. ”Että sais olla lapsena toisten joukossa”: *Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössään*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 381.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2007. *A model for implementing responsiveness to intervention*. *Teaching Exceptional Children* 39 (5), 14–30.

- Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of ecocultural niches: family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal of Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Gesell, A., Ilg, F. L. & Ames, L. B. 1943. *Infant and child in the culture of today: the guidance of development in home and nursery school*. New York: Harper.
- Gresham, F. M. 2007. Evolution of the response to intervention concept: empirical foundations and recent developments. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns & A. M. VanDerHayden (toim.) *Handbook of response to intervention*. New York: Springer, 10–24.
- Guralnick, M. J. 2001. A framework for change in early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) *Early childhood inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co, 3–35.
- Guralnick, M. J. (toim.) 2001. *Early childhood inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Hannula, M. 2007. Tunteet ja osaaminen organisaation menestystekijänä. Teoksessa P. Juuti (toim.) *Strategia, tunteet ja toiminta*. Tampere: JTO-Palvelut, 73–84.
- Hakari, K. 2011. Tampereen toimintamalli ja uuden hallinnan mahdollisuudet. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 39 (4), 337–354.
- Hakari, K. 2013. Uusi julkinen hallinta – kuntien hallinno uudistuksen kolmas aalto? *Tutkimus Tampereen toimintamallista*. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1352.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 2000. *Luottamuspääoma. Yrittäjyyden kolmas voima*. Tampere: Tampere University Press.
- Haveri, A., Majoinen, K. & Jäntti A. (toim.) 2009. *Haastava kuntajohtaminen*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Haveri, A., Majoinen, K. & Jäntti A. 2009. *Haastava kuntajohtaminen: moniarvoisuus, monimutkaisuus ja hallinta*. Teoksessa A. Haveri, K. Majoinen & A. Jäntti (toim.) *Haastava kuntajohtaminen*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 26–42.
- Heikka, J. 2014. *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1392.
- Heikka, J. & Hujala, E. 2008. *Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa*. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti*. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö, 3–14.
- Helimäki, E. 2008. *Alaishuollon itseohtavaan työkuultuuriin päivähoitossa – näkökulmia erityisesti Nokian TULEVAISUUSPOLKU –hankkeen pohjalta*. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti*. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö, 28–41.
- Heinämäki, L. 2004a. *Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä*. *Tutkimuksia* 136. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2004b. *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. *Oppaita* 58. Helsinki: Stakes.

- Heinämäki, L. 2006. Varhaista tukea lapselle – työväliseenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Helsinki:Stakes.
- Heinämäki, L. 2011. Yhteistoiminta-alueiden sosiaali- ja terveystalvet 2010. Järjestämisen, tuottamisen ja hallinnon kysymyksiä uusissa palvelurakenteissa. Raportti 41. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Heinämäki, L. & Kauppinen, T. 2010. Lapsivaikutusten arviointi kuntapäätöksissä. Työvälinen kunnille lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin edistämiseen sekä palveluiden suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Jyväskylä: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.–14, osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus – projekti, osa III. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Hujala, E. & Heikka, J. 2008. Jaettu johtajuus päivähoitossa. Lastentarha 2008 (1), 32–35.
- Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoitossa ja sosiaalitoimissa. Kasvatusalan johtajuus –projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P. Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. 2. painos. Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoitosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, K. 2010. Yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen oppimisen ja kehityksen tukijana. Kasvatuspsykologian pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatus-tieteiden tiedekunta.
- Hyvinkään kaupunki 2009. Varhaisen tuen yhteistyö- ja palvelumalli 0–6-vuotiaille. Luettu 4.6.2014. <http://www.hyvinkaa.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/Varhaiskasvatuspalvelut/Kehittamishankkeet/Varhaisen-tuen-yhteistyö--ja-palvelumalli/#.U8p-pUDNwYI>
- IDEIA, The Individuals with Disabilities Education Improvement Act. 2004. Luettu 10.6.2014. <http://www.p12.nysed.gov/specialed/idea/108-446.pdf>
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 514.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. & VanDerHayden, A. M. 2007. Handbook of response to intervention. New York: Springer.
- Juuti, P. (toim.) 2007. Strategia, tunteet ja toiminta. Tampere: JTO-Palvelut,
- Kagan, S. L. & Bowman, T. B. (toim.) 1997. Leadership in early care and education. Washington: NAEYC, 34–37.
- Kankkunen, K. & Matikainen, E. 2013. Tutkimus kuntien johtamisen nykytilasta 2013. Kunnallisuuden kehittämissäätiö. Luettu 10.6.2014.

- http://www.kaks.fi/sites/default/files/Kuntajohtamistutkimus_raportti_12.6.2013_0.pdf
- Kari, M. 2012. Pedagogisen johtajuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen organisaation eri toimijatasoilla. Tapaustutkimus Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen organisaatiosta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos Jyväskylän yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kasvio, A., Lahtonen, M., Varis, M. & Airaksinen, J. 1999. Kehittäminen arjen voimavaraksi. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti.
- Kaukuluoto, E. Onko varhaisen tuen päiväkotit mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231.
- KELPO. 2011. KELPO –kehittämistoiminta, koulutusmateriaali. Luettu 4.1.2014.
<http://peda.net/veraja/tkk/kelpo>
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa, Kasvatus 33 (2), 119–132.
- Kim, S. 2005. Kevin:” I gotta get to the market”: the development of peer relationships in inclusive early childhood settings. Early Childhood Education Journal 33 (3), 163–169.
- Kontu, E. & Suhonen, E. 2008. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korhonen, R. & Neitola, M. (toim.) 2002. Päivähoito muutoksessa. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256.
- Kuntaliitto. 2014. Lausunto 1830/90/2014 varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän esityksistä. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki (16–18 §). Luettu 13.6.2014.
<http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/yleiskirjeet/lausunnot/lausunnot/2014/Sivut/Lausunto-varhaiskasvatusta-koskevan-lains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%A4nn%C3%B6n-uudistamisty%C3%B6ryhm%C3%A4n-esityksist%C3%A4.aspx>
- Kunnat.net . 2014. Kunnan johtamisjärjestelmä. Luettu 9.6.2014.
<http://www.kunnat.net/fi/palvelualueet/kuntajohtaminen/kunnan-johtamisjarjestelma/Sivut/default.aspx>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärby, G. 1992. Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn. Stockholm: Socialstyrelse
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio.
- Laki lasten päivähoidosta 36/19.1.1973. Luettu 25.1.2014.
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search\[type\]=pika&search\[pika=Laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta%201973.](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search[type]=pika&search[pika=Laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta%201973.)

- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1255/22.12.2006, 4§. Luettu 25.1.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2006/20061255>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/24.6.2010. Luettu 25.1.2014. [http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642?search\[type\]=pika&search\[pika\]=Laki%20perusopetuslain%20muuttamisesta%202010](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642?search[type]=pika&search[pika]=Laki%20perusopetuslain%20muuttamisesta%202010)
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/29.4.2005, 6 §, 7 §. Luettu 25.1.2014. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20sosiaalihuollon%20ammattillisen%20henki%C3%B6st%C3%B6n%20kelpoisuusvaatimuksista%20202005](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272?search[type]=pika&search[pika]=laki%20sosiaalihuollon%20ammattillisen%20henki%C3%B6st%C3%B6n%20kelpoisuusvaatimuksista%20202005)
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2010: Lapsen oikeudet Suomen esityslistalle. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2010:2. Luettu 9.6.2014. http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=479644&name=DLFE-11613.pdf
- Lastensuojelulaki 417/13.4.2007. Luettu 25.1.2014. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search\[type\]=pika&search\[pika\]=lastensuojelulaki%202007](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search[type]=pika&search[pika]=lastensuojelulaki%202007)
- Leskinen, M. (toim.) 1994. Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 108.
- Lukimat. 2014. Oppimisen tuki. Luettu 4.1. 2014. www.lukimat.fi
- Lybeck, T. & Wallden, J. 2011. Nuorisolain muutokset – monialainen yhteistyö ja etsivä nuorisotyö. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma Oy, 25–58.
- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. 2002. 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education* 6 (3), 199–215.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet. Helsinki: International Met-help.
- Mäkihonko, M. 2002. Erilaiset oppilaat kaikkien koulussa. Teoksessa H. Kokkala & P. Sahlberg (toim.) Maailman koulut 2015. Koulutus kehityksen avaimena. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–136.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Luettu 19.4. 2014. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23454/yhteinen.pdf?sequence=2>
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 95–117.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Lapin yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 22.
- Nivala, V. 2002a. Muutos ja sen johtaminen. Teoksessa R. Korhonen & M. Neitola (toim.) Päivähoito muutoksessa. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 30–43.
- Nivala, V. 2002b. Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus* 33 (2), 189–202.

- Neitola, M. 2009. Varhaiskasvatus eilen, tänään huomenna. Teoksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto, 7–27.
- Nummenmaa, R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyiden toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostoissa – Matkalla verkostojohtamiseen? Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25. Luettu 18.5.2014.
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/t025>
- Odom, S. L. & Bailey, D. 2001. Inclusive preschool programs: classroom ecology and child outcomes. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) Early Childhood Inclusion. Focus on Change. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co, 253–276.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. 2011. Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. Journal of Early Intervention 33 (4), 344–356.
- Oksanen, A. (toim.) 1989. Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Osgood, J. 2010. Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the “critically reflective emotional professionals.” Early Years 30 (2), 119–133.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development 2006. Koulutujärjestelmien vertailuraportti Education at a glance 2006. Luettu 9.6. 2014.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Luettu 2.5.2014.
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/varhaiskasvatus3.html?lang=fi>
- Opetushallitus. 2011. Kolmiportainen tuki. Luettu 5. 12.2013.
http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Luettu 15.5.2014.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm_09.pdf
- Pacer Center 2011. What is the difference between an IFSP and an IEP? Luettu 30.8.2014.
<http://www.pacer.org/>
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 29.10. 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos 3.3.2014. Luku 5.4 Oppilashuolto. Helsinki: Opetushallitus.
- Perälä, M.-L., Halme, N. & Nykänen, S. 2012. Lasten, nuorten ja perheiden palveluja yhteensovittava johtaminen. Opas 19. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Petäjaniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 1.3.2010. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja Opetusministeriö. Luettu 12.11.2013.
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf

- Piaget, J. & Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. New York: Basic Books..
- Pihlaja, P. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmät eilen ja tänään. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6, 15–26.
- Pihlaja, P. 2005. *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa*. Helsinki: Kuntaliitto.
- Pihlaja, P. 2009a. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 40 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. 2009b. *Varhaiserityiskasvatuksen osaaminen*. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus*. Lastentarhanopettajaliitto, 35–45.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2006. *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa*. Stakesin raportteja 14. Helsinki: Stakes.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY.
- Porter, L. 2002. *Educating young children with special needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Priestley, M. 2003. *Disability: a life course approach*. Cambridge, UK: Polity.
- Puusa, A. 2011. *Laadullisen aineiston analyysi*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähetymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähetymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Rantala, A. 2002. *Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 198.
- Robson, C. 1995. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rodd, J. 2006. *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism*. 3. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. *Jaetun johtajuuden särmit*. Helsinki: Talentum.
- Ruokolainen, R. & K. Alila (toim.) 2004. *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rönkä, A. & Sevón, E. 2013. *Haastattelukoulutus. Opetusmonisteet*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos & Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Saloviita, T. 2006. *Erityisopetus ja inklusio*. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. 1975. *Reproductive risk and the continuum of caretaking causality*. In *Review of Child Development Research*, Vol. 4, Chicago: University of Chicago Press.
- Schaffner, C. B. & Buswell, E. 2000. *Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities*. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co, 49–65.

- Schwartz, B. & Brand, M. E. 2001. Head Start and the inclusion of children with disabilities. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) Early childhood inclusion. Focus on change. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co, 277–291.
- Senge, P. M. 1990. The fifth discipline: The art & practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.
- Simeonsson, R. J. & Graham, F. P. 1991. Primary, secondary and tertiary prevention in early Intervention. Journal of Early Intervention 15 (2). 134–149.
- Skinner, B. F. 1968. The technology of teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skrtic, T. M. 1991. Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love.
- Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) 2000. Inclusion. A guide for educators. 3. painos. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Stephen, C. 2010. Pedagogy: the silent partner in early years learning. Early Years 30 (1), 15–28.
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriö. 2014a. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma (Kaste). Luettu 20.1.2014.
http://www.stm.fi/vireilla/kehittamisohjelmat_ja_hankkeet/kaste
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriö. 2014b. Sosiaalialan osaamiskeskukset. Luettu 15.6.2014.
http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut/vastuutahot/osaamiskeskukset
- Svärd, P.-L. & Pihlaja, P. 2006. Varhaiserityiskasvatuksen kuntatason suunnitteluprosessi. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Rapotti 14. Helsinki: Stakes, 37–38.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2011. Lasten päivähoito 2010. Tilastoraportti 46. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Takala, M. 2008. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus, 35–45.
- Takala, M. & Aunio, P. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? Kasvatus 32 (3), 261–272.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua : Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitekijät päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2010. Johtaminen tukee hyvinvoivaa ja tervettä kuntaa. Hyvinvoiva ja terve kunta –sarjan tukimateriaali. Luettu 5.1.2014.
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/b719dda6-d5dc-4133-86ef-ebfbd4d1ae05>
- THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Kasvun kumppanit -verkkopalvelu. Luettu 13.3. 2014. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hiltunen, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. Journal of Educational Change 15 (1), 37–56.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–4. painos. Jyväskylä: Tammi.
- Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Luettu 25.12.2013. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 351.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 9.
- Vammaispalvelujen käsikirja 2014. Luettu 30.8.2014.
<http://www.thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/palvelujen-jarjestamisprosessi>
- Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. 2009. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti 2014. Kohti varhaiskasvatustilaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Luettu 2.5.2014.
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/varhaiskasvatus1.html?lang=fi>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa: diskurssianalyttinen tutkimus lausuntojen kielekäytöstä. Jyväskylän yliopisto. Department of Special Education. Research Reports 71.
- Vehmas, S. 2009. Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto. Kasvatus 40 (2), 111–120.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityitä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa, 131–153.
- Viitala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus: Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Viitala, K. 2008. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Tallinna: Tietosanoma.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Väestöliitto 2013. Väestötietojärjestelmä. Kuntien asukasluvut. Luettu 31.11.2013.
<http://vrk.fi/default.aspx?docid=8517&site=3&id=0>
- Weisner, T. S., Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining, differences, and applied implications. Teoksessa M. Leskinen (toim.) Family in focus. New perspectives on early childhood special education. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 108, 11–25.
- Will, M. 1986. Educating children with learning problems: A shared responsibility. Exceptional Children 52 (5), 411–415.
- Wilson, L. L., Mott, D. W. & Batman, D. 2004. The asset-based context matrix: A tool for assessing children's learning opportunities and participation in natural environments. Topics in Early Childhood Special Education 24 (2), 110–120.
- Wolery, M. & J. S. Wilbers (toim.) 1995. Including children with special needs in early childhood programs. NAEYC research into practice series vol 6. Washington(DC): NAEYC.
- YK, Yhdistyneet kansakunnat. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Luettu 25.11.2013.

- <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
YK, Yhdistyneet kansakunnat. 1993. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Luettu 25.11.2013.
<http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm>
- YK, Yhdistyneet kansakunnat. 2006. Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Luettu 25.11.2013. <http://www.globalis.fi/Kv-sopimukset/Vammaisten-henkilöiden-oikeuksia-koskeva-yleissopimus>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

TAUSTATIEDOT:

Kunnan/Kaupungin nimi ja asukasluku – otan itse selville

Haastateltavan asema varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Ammatti/virkanimike?

Päivähoidossa olevien lasten määrä?

Onko tilastotietoa tehostetun tuen saajien määrästä?
erityisen tuen saajien määrästä?

Onko kuntanne/kaupunkinne ollut mukana kuntaliitoksissa? Milloin? Mitä muita kuntia liitoksessa oli mukana? Onko liitos tuonut muutoksia varhaiskasvatuksen/päivähoidon asemaan palvelujärjestelmässä?

Minkä hallinnonalan alaisuudessa varhaiskasvatus kunnassanne/kaupungissanne toimii?

Varhaiskasvatuksen organisaatio kunnassa/kaupungissa- mahdollinen kaavio, etsin itse netistä, käydään haastattelussa se läpi

HALLINNON TASO:

1. (Miksi)/ Miten olette kaupungissanne/kunnassanne päätyneet siihen, että kolmiportaisen tuen malli koskee myös alle esikouluikäisiä lapsia?

- Oliko taustalla jokin tietty arvo, painotus, tieteellinen tutkimus tai muu syy?
- Koskeeko kaikenikäisiä päivähoidossa olevia lapsia?
- Koskeeko kaikkia päivähoitomuotoja?
- Koskeeko päivähoidon ulkopuolella olevia lapsia? esim. seurakunnan kerhot
- Mihin kaupunkinne/kuntanne asiakirjoihin (linjaukset, strategiat, hallinnolliset päätökset ym.) kolmiportaisen tuen mallin käyttö varhaiskasvatuksessa on kirjattu? Ovatko nämä asiakirjat tutkijan saatavilla?
- Onko olemassa yhteinen strategia varhaiskasvatus-esiopetus-perusopetus?

2. Miten asia on edennyt hallinnon tasolla?

- Mikä on ollut valtionhallinnon ohjauksen (normiohjaus, resurssiohjaus, informaatio-ohjaus) merkitys kolmiportaisen tuen mallin toteutumisessa?
- Teittekö suunnitteluvaiheessa alueyhteistyötä toisten kuntien tai muun kunnan ulkopuolisen tahon kanssa, miten?(Sosiaalialan osaamiskeskus, Projekti, Hanke?)
- Teittekö suunnitteluvaiheessa yhteistyötä kunnan sisällä yli hallintorajojen tai yhteistyöverkostojen kanssa, miten? Oliko kolmas sektori mukana suunnittelussa?
- Onko kunnassanne/kaupungissanne panostettu mitenkään ennaltaehkäisyyn ennen tuen tarvetta? Miten? Projekteja, riskikartoituksia, yhteistyö neuvolan tms. kanssa?

- Kuka/Ketkä ovat vieneet asiaa eteenpäin varhaiskasvatuksen osalta?
- Kenen vastuulla asia on ollut?
- Millaisella aikataululla on edetty?
- Oliko käytettävissänne ylimääräisiä resursseja, rahaa, koulutusta tms? KELPO?
- Kuka /Ketkä laativat käytettävät kolmiportaisen tuen lomakkeet? Kerrotko siitä prosessista ja lomakkeista? Erillisiä vai vasuun liitettäviä lomakkeita?
- Miten kunnassanne /kaupungissanne arvioidaan kolmiportaisen tuen mallin toteutumista ja millä tavoin, hallinnossa/käytännön tasolla?
- Päättäjien suhtautuminen ja sitoutuminen? Miten heitä on informoitu? Onko uudistus edennyt helposti vai onko ollut haasteellista?
- Vanhempien suhtautuminen. Miten heitä on informoitu? Osallistuivatko vanhemmat mallin suunnitteluun, miten?
- Millainen henkilökunnan koulutustaso on päivähoidossa? Onko jokin linjaus olemassa?
- Onko tullut muutoksia/muutostarvetta henkilöstön määrässä, sijoittelussa tai koulutustasossa kolmiportaiseen tukeen siirtymisen myötä?
- Paljonko kunnassanne/kaupungissanne on erityislastentarhanopettajia? Onko se mielestäsi riittävä määrä?

3. Miten päivähoiton henkilöstö on osallistunut kolmiportaisen tuen etenemisen eri vaiheisiin?

- Ovatko osallistuneet suunnitteluvaiheeseen?
- Onko henkilöstö saanut lisäkoulutusta? Millaisiin aiheisiin? (esim. Varhainen puuttuminen, kasvatuskumppanuus, havainnointi, vuorovaikutus) Kuka koulutusta on antanut? Tuleva koulutustarve?
- Onko järjestetty yhteistä koulutusta yhteistyötahojen kanssa?
- Henkilöstön suhtautuminen prosessin aikana? Millainen tuen tarve heillä on ollut? Kuka heitä on tukenut? Millaista palautetta henkilökunta on antanut kolmiportaisen tuen mallista?
- Mikä on ollut kelton/elton/relton rooli kolmiportaisen tuen mallin toteutuksessa?
- Onko varhaiskasvatuksella käytössä omia erityistyöntekijöitä? puheterapeutti, perheohjaaja tms.

KÄYTÄNNÖN TASO:

4. Missä ja miten kolmiportainen tuki käytännössä toteutetaan?

- **Missä** (hoitomuodot, tilat, erillisryhmät, ym.) Mahdollinen kaavio, Onko näihin tullut muutoksia kolmiportaisen tuen mallin myötä?
- Lapsiryhmien koko, onko tullut muutosta kolmiportaisen tuen mallin myötä?
- Lasten sijoittelu, lähipäiväkotiperiaate?
- Miten määritellään yleisen tuen tarve (**kenelle/ketkä määrittelevät/keitä palaverissa mukana/ mitkä palaverit pidetään?**)
- Miten määritellään tehostetun tuen tarve (**kenelle/ketkä määrittelevät/keitä palaverissa mukana/mitkä palaverit pidetään?**)

- Miten määritellään erityisen tuen tarve? (**kenelle/ketkä määrittelevät/keitä palaverissa mukana/mitkä palaverit pidetään**)? Onko olemassa kirjatut kriteerit? Vaaditaanko ulkopuoliset asiantuntijalausunnat? Kuka tekee hallinnollisen päätöksen?
- Miten huomioidaan perheen kokonaistilanne? Vanhempien osallisuus käytännön tasolla?
- Miten lasten osallisuus on huomioitu?
- Kuka päättää lisäresurssoinnista. Kriteerit siihen? Mitä lisäresursseja käytössä? Riittävästi?

5. Miten kuvailisit moniammatillista yhteistyötä (= verkostoyhteistyö, tiimityö) ja sen toimivuutta kolmiportaisen tuen eri tasoilla? (yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki)

- Onko moniammatilliseen yhteistyöhön tullut muutosta kolmiportaisen tuen myötä?
- Toimitaanko kunnassanne/kaupungissanne kuntouttavien tahojen kanssa tiiminä vai rinnakkain?
- Tapahtuuko kuntoutus päivähoitopaikassa?
- Toimiiko varhaiskasvatuksessa oppilashuoltoryhmä tai vastaava
 - mikä nimike, mikä on sen tehtävä? Ketä ryhmässä on mukana?
- Millä yhteistyötahoilla yhteistyö mielestäsi toimii? Miksi?
- Onko kunnassa perhepalvelukeskus tai vastaava palvelu? Palvelukoordinaattori?
- Miten nivelvaiheet on huomioitu? Lomakkeet yhteneväisiä, tiedonsiirtopalaverit Onko varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa käytössä yhteinen tietokonepohjainen ohjelma, johon dokumentit voidaan kirjata. (Wilma tms.)

HAASTEET JA VISIOT:

6. Mitä haasteita kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa on ollut?

- Mitä tekisit toisin?
- Onko kolmiportaisen tuen mallista ollut mitään negatiivisia seurauksia?
- Onko kolmiportaisen tuen mallin vaikutusta arvioitu jo hallinnon tasolla tai käytännön tasolla > mitä huomioita on tehty?

7. Millaisia visioita, projekteja, satsauksia näet asian tiimoilta tulevaisuudessa tarpeelliseksi?

LOPETUS:

8. Kiitos Sinulle, nyt olemme käyneet kaikki haastattelun kysymykset läpi. Haluaisitko vielä kertoa jotain? Jätinkö jotain tärkeää kysymättä? Miltä nämä kysymykset ja tämä haastattelu kokonaisuudessaan tuntuivat?

Liite 2. Tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus

10.10.2013

ANOMUS _____ KAUPUNGIN VARHAISKASVATUSPALVELUISTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN PRO GRADU-TUTKIELMASSA

Tutkimuksen nimi:

Kolmiportaisen tuen kuntamallit alle esikouluikäisillä lapsilla (Nimi tarkentuu vielä tutkimuksen edetessä)

Tutkimuksen toteuttaja ja ohjaaja:

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Erityispedagogiikka, Pro Gradu - tutkielma

Tutkija Ritva Kuoppala, osoite, puh. numero, sähköpostiosoite

Ohjaaja Markku Leskinen, Jyväskylän yliopisto
puh. numero, sähköpostiosoite

Tutkimuksen tausta, tarkoitus, ajoitus:

Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisillä lapsilla on käytössä vain harvoissa kunnissa/kaupungeissa Suomessa. Kuntanne/kaupunginne kuuluu tähän kohderyhmään. Tutkimustehtävänä on kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana järjestelmänä.

Tarkoituksena on haastatella viiden erikokoisen /erityyppisen kunnan/kaupungin **kolmiportaisen tuen toteutuksen järjestämisestä vastaavaa** henkilöä, ja verrata kuntien kolmiportaisen tuen mallin järjestelmissä olevia samankaltaisuuksia ja eroavuuksia. Näkökulmana hallinnon taso.

Lisäksi tutkimuksessa käytetään aineistona niitä kunnan/kaupungin julkisia dokumentteja, jotka ohjaavat varhaiskasvatusta, varhaiserityiskasvatusta ja liittyvät kolmiportaisen tuen malliin mm. strategiat, linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelma, kolmiportaisen tuen lomakkeet.

Tutkimuksen ajoitus on suunniteltu niin, että haastattelut pyritään tekemään 2013 loka- marras- joulukuun aikana, ja tutkimus valmistuu vuoden 2014 aikana.

Tutkijan toiveena olisi, että tutkimuksen raportoinnissa voisi käyttää kuntien/kaupunkien omia nimiä, koska kaikki haastatteluista ja dokumenteista saatava tieto on kuitenkin julkista tietoa. (ks. Liitteenä tarkempi tutkimussuunnitelma.)

Tutkimusaineisto:**- Haastattelu**

Kolmiportaisen tuen mallin toteutuksen järjestämisestä vastaavan henkilön haastattelu kunnassa /kaupungissa. Tutkija lähettää haastattelukysymykset etukäteen haastateltavalle sähköpostitse.

- Dokumentit

Julkiset strategiat, linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelma, kolmiportaisen tuen lomakkeet ja muut mahdolliset kunnan omat asiakirjat tutkimuksen aiheeseen liittyen

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen:

Haastattelu äänitetään äänityslaitteella, josta se siirretään tutkijan omalle tietokoneelle ja poistetaan äänityslaitteelta. Litteroinnin jälkeen äänitys poistetaan tietokoneelta. Litteroitu aineisto koodataan ja haastateltavien yhteystiedot tutkija säilyttää eri paikassa kuin litteroidun aineiston. Käytettävät dokumentit ovat julkista aineistoa. Tutkija tekee tutkimuksen yksin, joten tutkimusaineisto on vain tutkijan ja ohjaajan saatavilla.

Palaute tuloksista:

Jos tutkimukseen osallistuneet kunnat/kaupungit haluavat, tutkija lähettää valmiin pro gradu- tutkielman sähköpostitse ko. kuntaan/kaupunkiin sille henkilölle, joka on allekirjoittanut tutkimusluvan.

Sitoumus:

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

XXXXXX 10.10.2013

Ritva Kuoppala

Liite 3. Saatekirje ja suostumuslomake

SAATEKIRJE

Kiitos, että olet suostunut tähän haastatteluun, joka liittyy pro gradu - tutkielmaani, jonka aiheena on Kolmiportaisen tuen malli alle esikouluikäisillä lapsilla. Tutkimustehtävänä on kuvailla ja ymmärtää kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen kuuluvana järjestelmänä.

Tarkoituksena on haastatella viiden erikokoisen /erityyppisen kunnan/kaupungin kolmiportaisen tuen toteutuksen järjestämisestä vastaavaa henkilöä, ja verrata kuntien kolmiportaisen tuen mallin järjestelmissä olevia samankaltaisuuksia ja eroavuuksia. Näkökulmana hallinnon taso.

Haastattelu äänitetään äänityslaitteella (myös varalaitte), josta se siirretään tutkijan omalle tietokoneelle ja poistetaan äänityslaitteelta ja varalaitteelta. Litteroinnin eli puhtaaksikirjoituksen jälkeen äänitys poistetaan tietokoneelta. Litteroitu aineisto koodataan ja haastateltavien yhteystiedot tutkija säilyttää eri paikassa kuin litteroidun aineiston. Haastateltavien nimet eivät tule julki raportointivaiheessa. Haastateltavien ammattinimikkeet ja kuntien nimet tulevat esiin raportoinnissa. Voit myös kieltäytyä vastaamasta, jos joidenkin kysymysten kohdalla sinusta siltä tuntuu.

Haastattelu kestää noin 1- 1,5 tuntia. Oletko ehtinyt perehtyä lähettämäni haastattelulomakkeeseen etukäteen? Haluatko, että kertaan vielä teemat, joista meidän on tarkoitus keskustella?

Pyydän sinua tässä vaiheessa allekirjoittamaan tämän suostumuslomakkeen.

SUOSTUMUSLOMAKE

Olen lukenut oheisen saatekirjeen ja olen tietoinen siitä, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miten antamani tietoja tullaan käyttämään ja säilyttämään.

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus ja nimenselvennys _____

Liite 4. Esimerkki alkuperäisten ilmausten muodostamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
niistä pienryhmistähän tuli siis sitä ongelmakeskeistä puhetta hyvin paljon, niikuin että, onhan se ihan itsestään selvää, jos niikuin kootaan yhteen lapsia joilla on hyvinkin, saattoi olla erityyppisiä pulmia.	Integroitujen pienryhmien ongelmakeskeisyys
Aikaisemmin tosiaan, että lapsia kuljetettiin pitkiäkin matkoja näihin pienryhmiin	Pitkät kuljetusmatkat integroituihin pienryhmiin
se lähti varmaan myös resursseista, kun me jouduttiin miettimään, miten meidän palvelujärj...mitä meidän ihmiset tarvitsevat, miten, meillä oli aika, meillä oli vähemmän keltoja	Mietittiin resurssien kohdentamista palvelujärjestelmässä.
tässä on pikemminkin yritetty miettiä, että miten me käytettäisiin se olemassa oleva resurssi mahdollisimman järkevästi niinkun hyväksi...uudelleen järjestelyä ja ajattelua ja jotenki niinku sen huomioimista, että ja näkyväksi tekemistä, että miten paljon siellä voidaan tehdä.	Olemassa olevan resurssin järkevämpi uudelleen järjestely lapsen näkökulma lähtökohtana
Lähinnä siinä on ollu tää resurssien kohdentaminen, että miksi me kohdennetaan resurssit näin	Olemassa olevan resurssin uudelleen kohdentaminen
Tietysti sitten myöskin juuri se, että mitä se tuki niinkuin, tai silloin tietenkin puhuttiin vielä, että no mitä se on se erityinen tukeminen.	Avattiin keskustellen sitä, mitä erityinen tuki käytännössä tarkoittaa
Ja tietenkin sitä paljon silloin niinkuin pohdittiin, että mitä se ihan oikeasti se inklusio tarkoittaa	Pohdittiin mitä inklusio käytännössä tarkoittaa
pohdittiin, että miten me pystytään niinkun mahdollisimman varhaisessa sitten vastaamaan näihin.	Pohdittiin keinoja varhaiseen puuttumiseen.
Ja me mietittiin, että eikö ole järkevää, että se aloitetaan myös näistä alle esiopetusikäisistä. Eliikkä, että se prosessi alkaisi jo sieltä, jolloin se helpottais sitä tukea ja jatkumoa myös sinne perusopetuksen puolelle.	Haluttiin tuen jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen
mut ihan se, että me saataisiin semmoinen yhtenäinen järjestelmä tähän.	Haluttiin saada yhtenäinen järjestelmä
Ja erityisesti näitten erityislasten, silloin puhuttiin, mutta nykyisten tietenkin, jotka tarvitsevat tukea, niin jotenki n heidän polkuhan pitäis olla mahdollisimman yhtenäinen.	Tukea tarvitsevien lasten polusta haluttiin yhtenäinen
meillä nyt on jo tavallaan ollu tää varhainen puuttuminen ja muu, että me ollaan samaa toimialaa, niin miks ihmeessä me ei niinkuin, miksi meillä olisi kaksi erilaista systeemiä.	Toimintatapojen yhteneväisyys toimialan sisällä
Ja ajateltiin meidän työntekijöitä, koska meilähän pakosta ihmiset vaihtaa ryhmiä. Jos eskareitten on pakko se ottaa ja välillä ihmiset on esiopetusryhmässä ja välillä pienemmällä, niin niidenkin on helpompi niinkuin miettiä ja siirtyä ryhmästä toiseen, kun jollain tavalla se,	Samat työntekijät työskentelevät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

jonkinlainen ajatuksellinen systeemi on olemassa siellä.	
niin ihan täällä itse havaihuimme siihen, että ei mitenkään ehdi esiopetusvuoden aikana kaikkia kolmea porrasta käydä läpi	Esiopetusvuoden lyhyys kolmiportaisen tuen vaiheisiin
ensinnäkin meidän esiopetus toteutuu päiväkodeissa ja koska esiopetukseen tuli kolmiportaisen tuen malli jo perusopetuslain myötä	Esiopetuksessa mallia jo toteutettiin päiväkodeissa
meillä kuuluu varhaiskasvatus ja esiopetus niin keskeisesti yhteen, niin sen takia me haluttiin, että tämä varhaiskasvatuskin rupeaa käyttämään samoja käsitteitä	Haluttiin käyttää samoja käsitteitä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa
sitten me päästiin aika pian mukaan, me oltiin heti mukana siinä, oli sellanen oppilashuollon kehittämishanke ennen KELPOa	Perusopetuksen kanssa oli jo tehty hankeyhteistyötä ennen Kelpo-hanketta.
lähdettiin luomaan niinkun uutta organisaatiota, niin siinä vaiheessa niinkuin mietittiin, että no mitä se niinkuin tuo uutta, että ei vaan niin, että no niin te ootte siellä, vaan että mitä tää tarkoittaa niinkun tämän palvelun tuotannon kannalta.	Uusi organisaatiomalli herätti keskustelun palvelutuotannon järjestämisestä
kun me oltiintultu samalle toimialalle... siinä vaiheessa sitten pikkuisen piti varmaan arvioida ja miettiä niitä meidän tapoja ja toimia...siinä sitä varmaan niinku ylipäätään mietittiin, et tä miten päivähoito asettuu siihen	Tarve arvioida toimintatapoja uudella hallinnonalalla
tuli myös uusi varhaiskasvatusjohtaja, joka oli , on varsin innovatiivinen kehittäjä ja semmoinen tai semmoinen niinkuin ulospäinsuuntautuva, mun mielestä semmoinen niinkuin uudistushenkinen	Uusi innovatiivinen varhaiskasvatusjohtaja
että voihan sitä ihan oikeastikin lähteä toteuttamaan, että kun vain kaupunki ottaa, niinkuin tavallaan sitten sen, että se on meidän visio, lähteä viemään tätä.	Lähdettiin toteuttamaan kunnan omaa visioa
No se oikeestaan lähti siitä, että kun me todettiin, että me halutaan tehdä meidän varhaiseryityiskasvatuksen linjaukset, missä määritellään vähän tarkemmin, että mitä se täällä meidän kaupungissa tarkoittaa.	Kunnan varhaiskasvatuksen linjausten tekemisen yhteydessä määriteltiin, mitä tuki omassa kunnassa tarkoittaa
Mutta joka tapauksessa me jouduttiin miettimään, että niinkuin mihin suuntaan me lähdetään tätä viemään ja ylipäätään tätä, ja siinä vaiheessahan oli se , tämä Heinämäen kuviohan on melkein niinkun kolmiportainen tuki.	Mietittiin varhaiseryityiskasvatuksen tulevia linjauksia
lapsi ollessaan päivähoidossa ja sitten siirtyessään myöhemmin perusopetuksen puolelle, niin kuitenkin lapsi pysyy samana, niin on kauheen hankala perheen kannalta, että käsitteet vaihtuu koko aika matkan varrella	Perheen näkökulmasta hankalaa, kun käsitteet vaihtuu siirryttäessä päivähoidosta perusopetukseen
että haluttiin korostaa siinä sitä perheen ja lapsen näkökulmaa ...haluttiin nimenomaan näätten erityisen tuen osalta niin yhtenäistää käytäntöjä	Käytäntöjen yhtenäistäminen perheiden kannalta katsoen
Varhainen puuttuminen ja erityinen tuki, että	Tasa-arvoisuus kaikenikäisille lapsille

miksi se koskettaisi vain yksistään esikouluikäisiä tämä kolmiportainen tuki. Että itsellä ainakin se painoi, että miksi ne olis vähempiarvoisia ne alle esikouluikäiset täs -sä prosessissa.	
Niin sitten juuri se myöskin tasa-arvon näkökulmasta me mietittiin, että se nousi aika vahvasti niissä keskusteluissa silloin, että...että ihan oikeasti kaikilla lapsilla niinkuin kunnassa pitää olla tasa-arvoinen oikeus niin, niin siihen varhaiskasvatukseen.	Kaikkien lasten tasa-arvoinen oikeus varhaiskasvatukseen
Ja heillä pitäisi olla oikeus siihen ihan samantyyppiseen niinkuin perusarkeen	Lapsen oikeus normaaliin arkeen
ja sitten tämä, että lapsi saa kasvaa siellä omassa kasvuympäristössä, niiden omien kavereitten kanssa.	Lapsen oikeus lähihoitopaikkaan
että syntyisi niitä luonnollisia niinkuin suhteita, kaverisuhteita ja niin edelleen.	Lapsen oikeus kaverisuhteisiin
No tuota, kyllä se tärkein syy oli se lapsi.	Tärkein syy tukimalliin siirtymiseen oli lapsi
kun me muutettiin tätä meidän organisaatiota silloin ja niinkuin voimallisesti lähdettiin niinkuin sitä lapsilähtöstä pedagogiikkaa viemään siellä, jos sanoo, että niissä perusryhmissä	Lähdettiin toteuttamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa
Ja tuota noin, siinä vaiheessa tuli myös esiopetukseen tämä kolmiportainen tuki.	Esiopetukseen tuli kolmiportainen tuki
No me olimme mukana KELPO-hankkeessa, mikä, missä tuli sitten perusopetukseen eli esiopetuksen puolelle se kolmiportainen tuki sitte velvoittavaksi uuden lain myötä, perusopetuslain myötä ja siinä yhteydessä sitten, kun sitä asiaa katsottiin esiopetuksen näkökulmasta	Esiopetukseen lakisäätöisenä kolmiportainen tuki
Että tietysti se, että kun se tuli varhaiskas... ei kun tuonne esiopetukseen, niin tuota kyllähän se niinkuin tietenkin minun mielestä sai liikkeelle koko tämän muutoksen sitten.	Esiopetukseen tullut normiohjaus sai muutoksen liikkeelle
me ruvettiin ennakoimaan tulevaa varhaiskasvatustilannetta. Kuitenkin sitä, että että niinkuin me mietittiin sitä, että se tulee varmasti jollain tavalla esille tässä uudessa laissa. Yritetään ennakoita ja sitten muokataan sitä sen mukaan mitä, mitä siellä tulee.	Varhaiskasvatustilan ennakointi
niin sitten siinä vaiheessa oli jo sitten näitä huhuja, että tämä sama, samaa mallia ollaan siirtämässä myös tulevaisuudessa uuden varhaiskasvatustilan myötä niinkuin alle esiopetusikäisiin, niin me päätettiin siinä sitten ottaa se käyttöön.	Sama tukimalli oletettiin sisältyvän myös tulevaan varhaiskasvatustilain

Liite 5. Tutkimukseen osallistuneiden kuntien päivähoidossa olevien lasten, erityisopettajien ja päivähoitoyksikköjen lukumäärät varhaiskasvatuksessa 31.11.2013.

Kunnat	Lasten lukumäärät				Erityisopettajien lukumäärät				Päivähoitoyksikköjen lukumäärät + (suluisa yksityiset)			
	lapsia päivähoidossa/ esiopetuksessa	0 – 5 vuotiaat	esikou-lu-laiset	elrov-veot	kellot	eritys-opettajia suhteessa lapsimäärään	päivä-koteja	ryhmä-perhe-päivä-koteja	perhe-päivä-hoitajia	integroituja pienryhmiä		
Kurikka 14 301* asukasta	800	650	150	-	1	1:800	7	2	45	-		
Lappeenranta 72 625* asukasta	3026	2295	731	-	11	1:275	24+(4)	12	62	-		
Liperi 12 424* asukasta	750	600	150	5	-	1:150	6+3** +(2)	-	33	-		
Saarijärvi 10 202* asukasta	380	260	120	4	1 5pv/ kk	1:89	5	9	20 (1)	2		
Äänekoski 20 334* asukasta	768	568	200	6	-	1:128	8	-	23	2		

*Väestöliitto 2013

** erillisiä esiopetusryhmiä

Liite 6. Kuntien nimeämät lisäresurssit varhais(erityis)kasvatuksessa.

Kunnat	Lisäresurssit	
	Pysyvä resurssi	Harkinnanvarainen resurssi
Kurikka	<ul style="list-style-type: none"> * 2 lastentarhanopettajaa yli 3v ryhmässä * avoin päiväkot * runsas moniammatillinen yhteistyö, kelton työpanos oppilashuoltotyöryhmissä * kuntoutuksen vihreä kortti, jossa tutkimukset ja kuntouttajien yhteystiedot ja ajankohdat 	<ul style="list-style-type: none"> * erityisavustajat * erityislastenhoitajat * ryhmäkoon pienentämisen sijasta resurssi siirretään avustajiin tai muuhun tarvittavaan tukeen
Lappeenranta	<ul style="list-style-type: none"> * 2 lastentarhanopettajaa yli 3v ryhmässä * tietokoneohjelma WILMA dokumentointiin ja tiedonsiirtoon *Avoimet päiväkodit ja leikkikerhot 	<ul style="list-style-type: none"> * henkilökohtaiset avustajat ja ryhmäavustajat * kolmiportaisen tuen malliin siirryttäessä varhaiserityiskasvatuksen vastaava kelto oli ollut kaksi vuotta hallinnollisena työntekijänä tehtäväänään suunnittelu, valmistelu ja dokumentointi * Molla-hanke, Kiuku-hanke
Liperi	<ul style="list-style-type: none"> * 2 lastentarhanopettajaa yli 3v ryhmässä (toteutuu luonnollisen siirtymän kautta) * avoin kerhotoiminta * tietokoneohjelma Tenavanetti dokumentointiin 	<ul style="list-style-type: none"> * ryhmäavustajat * ryhmäkoon pienentämisen sijasta resurssi siirretään avustajiin tai muuhun tarvittavaan tukeen * kolmiportaisen tuen malliin siirryttäessä oli palkattu toimistotyöntekijä muutamaksi kuukaudeksi dokumentointia varten
Saarijärvi	<ul style="list-style-type: none"> * 2 lastentarhanopettajaa yli 3v ryhmässä * eltot konsultoivat oman ryhmän lisäksi oman päiväkodin lapsiryhmiä 	<ul style="list-style-type: none"> * ryhmäkoon pienentäminen * henkilökohtaiset avustajat ja ryhmäavustajat
Äänekoski	<ul style="list-style-type: none"> * 2 lastentarhanopettajaa yli 3v ryhmässä * 4 tuettua ryhmää (elto, lto, 2 päivähoitajaa, 18 lasta) * eltoilla oman ryhmän lisäksi omat konsultaatioalueet *2 varhaiskasvatuksen perhetyöntekijää * avoin kerhotoiminta * tietokoneohjelma WILMA dokumentointiin ja tiedonsiirtoon 	<ul style="list-style-type: none"> * ryhmäkoon pienentäminen *5 työllistettyä alle 3v ryhmissä tai ryhmässä toimivan johtajan ryhmässä

Liite 7. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Kurikan kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.

<p><u>KUNTAYHTEISTYÖ</u></p> <p>Tampereen yliopiston Osaamisella työhyvinvointia-hankkeessa osahankkeena</p> <p>sisältö:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lukupiirikoulutus - 4 luentoa henkilöstölle - 2 laatukselyä vanhemmille - laatuksely henkilöstölle -työnohjaus johtoryhmälle ja erityistyöntekijöille 	<p><u>PERUSPALVELULIIKELAITOS-</u></p> <p><u>KUNTAYHTYMÄ JIK</u> <u>Jalasjärvi, Ilmajoki, Kurikka</u></p> <p>Kurikan sosiaalitoimi</p> <p>Perhekeskus</p> <ul style="list-style-type: none"> - neuvolat - neuvolan perhetyöntekijä - psykologi- ja terapiapalvelut - lapsiperheiden kotipalvelu - päihdetyö - koulu- ja opiskelijaterveyden huolto 	<p><u>AVOIN PÄIVÄKOTI</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perhekeskuksen ja sosiaalitoimen erilaiset ryhmät kokoontuvat - Lapsiparkki - MLL:n perhekahvila
--	--	---

LAPSIKOHTAISET MONIAMMATILLISET (Kurikassa monitahoiset) PALAVERIT PÄIVÄHOIDOSSA KOLMIPORTAISEN TUEN ERI TASOILLA.

MUUT MONIAMMATILLISET YHTEISTYÖRYHMÄT

<p><u>Lasten kuntoutustyöryhmä LAKU</u> 1 krt/kk</p> <p>vakituiset jäsenet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tk lääkäri - psykologi - sosiaalityöntekijä - puheterapeutti - fysioterapeutti - kuntoutusohjaaja - toimintaterapeutti - terveydenhoitajat - kelto - resurssilastentarhanopettaja <p>muut jäsenet: 2 krt vuodessa esikoulunopettajat mukana</p> <p>tehtävä: lapsikohtaiset asiat</p>	<p><u>Pieni työryhmä</u> 2 krt/vuodessa</p> <p>osallistujat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kelto - resurssilasten-tarhanopettaja - puheterapeutti - kuntoutusohjaaja - toimintaterapeutti <p>tehtävä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsikohtaiset asiat 	<p><u>PALMIKKO- hanke</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hanke sosiaalitoimen siirtymisen tueksi JIK:iin - Perhekeskuksen ja sivistysosaston yhteisen kehittämistyön ohjaus THL:n konsultin johdolla
--	--	---

Liite 8. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Lappeenrannan kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.

ETELÄ-KARJALAN SOSIAALI- JA TERVEYSPIIRI, EKSOTE

Lappeenranta, Lemi, Luumäki, Imatra, Parikkala, Rautjärvi, Ruokolahti, Savitaipale, Taipalsaari

- avoterveydenhuolto
- suun terveydenhuolto
- mielenterveys- ja päihdepalvelut
- laboratorio- ja kuvantamispalvelut
- lääkehuolto
- kuntoutuskeskus
- sairaalapalvelut
- perhepalvelut, perhetyöntekijät
- aikuisten sosiaalipalvelut ja vammaispalvelut
- vanhuspalvelut

**PALVELUALUEIDEN JOHTORYHMÄT,
viisi palvelualueetta**

jäsenet:

- varhaiskasvatuksen palvelualueen esimies , pk johtaja tai ostopalveluohjaaja, alueensa kelton esimies
- perusopetuksen palvelualueen esimies
- yläkoulun rehtori
- valitsevat keskuudestaan yhden esimiehen, joka vastaa palvelualueen johtoryhmän toiminnasta strategiakauden kerrallaan

tehtävä:

- palvelualueen strategia (laatiminen, toteuttaminen, arviointi)
- muu kehittäminen
- alueellisen rahan käyttö
- koulutuksen suunnittelu
- esi- ja alkuopetuksen yhteistyö
- yhteiset painopistealueet niiltä osin, kun ne koskettavat koko kasvatus- ja opetustoimea

VARHAISKASVATUS

Puheterapeutti

Varhaiskasvatusneuvoja, mm. S2,
kotoutumissuunnitelmat, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten päivähoitopalveluiden järjestäminen

**NEUVOLA-
JA VAMMAISPALVELUJEN
YHTEINEN LAPSIPERHEIDEN
NEUVONTAPISTE**

- lapsiperheiden palvelut ja etuudet
- vertaistukiryhmät
- vaikeavammaisten ja kehitysvammaisten lasten palvelut ja etuudet

**LASTEN JA NUORTEN TALO
(Eksote)**

- perheneuvola
- Lappeenrannan lastensuojelu
- lapsi- ja nuoriso vastaanotto (neurologinen)
- perheoikeudelliset asiat
- varhaisen vuorovaikutuksen yksikkö
- lastenpsykiatria
- lapsiperheiden kotipalvelu
- nuorisopsykiatria
- liikkuva työ Nuoli
- opiskeluterveys

Kuvio jatkuu seuraavalla sivulla.

Liite 8. Kuvio jatkuu

LAPSIKOHTAISET MONIAMMATILLISET PALAVERIT PÄIVÄHOIDOSSA KOLMIPORTAISEN TUEN ERI TASOILLA.

MUUT MONIAMMATILLISET YHTEISTYÖRYHMÄT

Moniammatillinen työryhmä

2 krt/vuodessa

jäsenet:

- varhaiskasvatuksen edustajat
- esiopetuksen oppilashuollon vastuuhenkilöt
- neuvolan ylilääkäri
- vastaava neuvolan terveydenhoitaja

tehtävä:

- yhteisten linjojen luominen
- keskustelu ja tiedonvaihto
- arviointi ja kehittäminen
- toimintakäytännöistä sopiminen

Yksiköille nimetyt omat

terveydenhoitajat

- yhteistyön vahvistaminen

Liite 9. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Liperin kunnan palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.

<p><u>KUNTAYHTEISTYÖ</u></p> <p>- Sote- yhteistyö Outokummun kanssa päättyy 31.12.2013</p> <p>- yhteisiä koulutuksia - seutuyhteistyönä tiedotettu keskussairaalaan tuen kolmiportaisuudesta</p>	<p><u>SOSIAALI- JA TERVEYSTOIMI</u></p> <p>- terveyspalvelut -sosiaalipalvelut -perheneuvola</p>	<p><u>SIVISTYSTOIMI</u></p> <p><u>Tukipalvelujen koordinaattori , esimies</u></p> <p>- varhaiskasvatuksen erityisopettajat - laaja-alaiset erityisopettajat - kuraattori - perheohjaaja (varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen yhteinen)</p> <p><u>Palvelusuunnittelija</u> (varhaiskasvatus)</p> <p>- lasten sijoittelut päivähoitopaikkoihin</p>
---	---	---

**LAPSIKOHTAISET MONIAMMATILLISET PALAVERIT PÄIVÄHOIDOSSA KOLMIPORTAISEN
TUEN ERI TASOILLA**

MUUT MONIAMMATILLISET YHTEISTYÖRYHMÄT

**Lastensuojelupalaveri ,
Lasu 1 krt/kk**

jäsenet:

- (soten)
lastensuojelu
- perheneuvola
- perheohjaaja
- tukipalvelujen
koordinaattori

VARES-ryhmä

jäsenet:

- tukipalvelujen
koordinaattori
- veot
- perheohjaaja

tehtävä: päättää
avustajaresurssista,
työnohjauksellinen
vertaistuki

**Lapsiperheiden
moniammatillinen
työryhmä, Latu**

entinen
väestövastuuryhmä
kolmella eri alueella

jäsenet:

- (sote)
- perheneuvola
- lastenneuvola
- veo
- perheohjaaja
- tarvittaessa
päiväkodin
lastentarhan-
opettaja

tehtävä: lapsi- ja
perhekohtaiset asiat

Veot ja terveydenhoitajat

- säännölliset tapaamiset
kotona olevien lasten
tukimuodon löytämiseksi
Yksikön oma neuvolakummi

**Iso Latu
2 krt/vuosi**

jäsenet:

- (sote)
lastensuojelu
- alueiden
sosiaalityön-
tekijät
- perheneuvola
- lastenneuvola
- veot
- kouluilta edustus
- varhaiskasva-
tuksen vastaavat
- perheohjaajat
varhaiskasvat-
uksesta ja
neuvolasta
- tukipalvelujen
koordinaattori
- mielenterveys-
työ
- päihdepalvelut

tehtävä: pitkäntähtäimen
suunnittelua, arviointia,
kehittämistyötä

Liite 10. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Saarijärven kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.

KUNTAYHTEISTYÖ

Kannonkoski, Karstula,
Kivijärvi, Kyyjärvi, Saarijärvi

- varhaiskasvatus-
- suunnitelma, seutuvasu
- varhaiserityiskasvatuksen
- linjaukset
- koulutuksia

PERUSTURVALIIKELAITOS SAARIKKA

- erityistyöntekijät
- neuvolat
- perheneuvola
- lastensuojelu
- lastensuojelun perhetyö
- kotipalvelu

KESKI-SUOMEN SOSIAALIALAN OPPIMISKESKUS

- ostopalveluna kelton
- palvelut 5pv/kk

LAPSIKOHTAISET MONIAMMATILLISET PALAVERIT PÄIVÄHOIDOSSA KOLMIPORTAISEN TUEN ERI TASOILLA

MUUT MONIAMMATILLISET YHTEISTYÖRYHMÄT

Kuntoutustyöryhmä

osallistajat:

- lastenlääkäri
(koollekutsuja)
- vanhemmat
- päivähoitoryhmän lto/lh
- elto/kelto
- muut asiantuntijat lapsen
tarpeen mukaan

tehtävä:

- jatkotutkimustarpeen
kartoitus
- tuen
muodon/sijoituspaikan
kartoitus

Varhaisen tuen työryhmä

2 krt/vuosi

osallistajat:

- perheneuvola
- neuvola
- lastensuojelu
- perhetyö
- varhaiskasvatus

tehtävä:

- yleiset asiat
- ajankohtaiset asiat
- tarpeen kartoitus
päivähoidossa ryhmätasolla

Esiopetuksen oppilas- huoltotyöryhmä

2 krt/vuosi

osallistajat:

- perheneuvola
- neuvola
- lastensuojelu
- perhetyö
- varhaiskasvatus
- koulukuraattori

tehtävä:

- yleiset asiat
- ajankohtaiset asiat
- ryhmä- ja
yksilötutkimustarpeiden
läpikäynti
- koulun aloittamisen
siirtämiseen liittyvät asiat

Liite 11. Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki osana Äänekosken kaupungin palvelu- ja yhteistyöjärjestelmää.

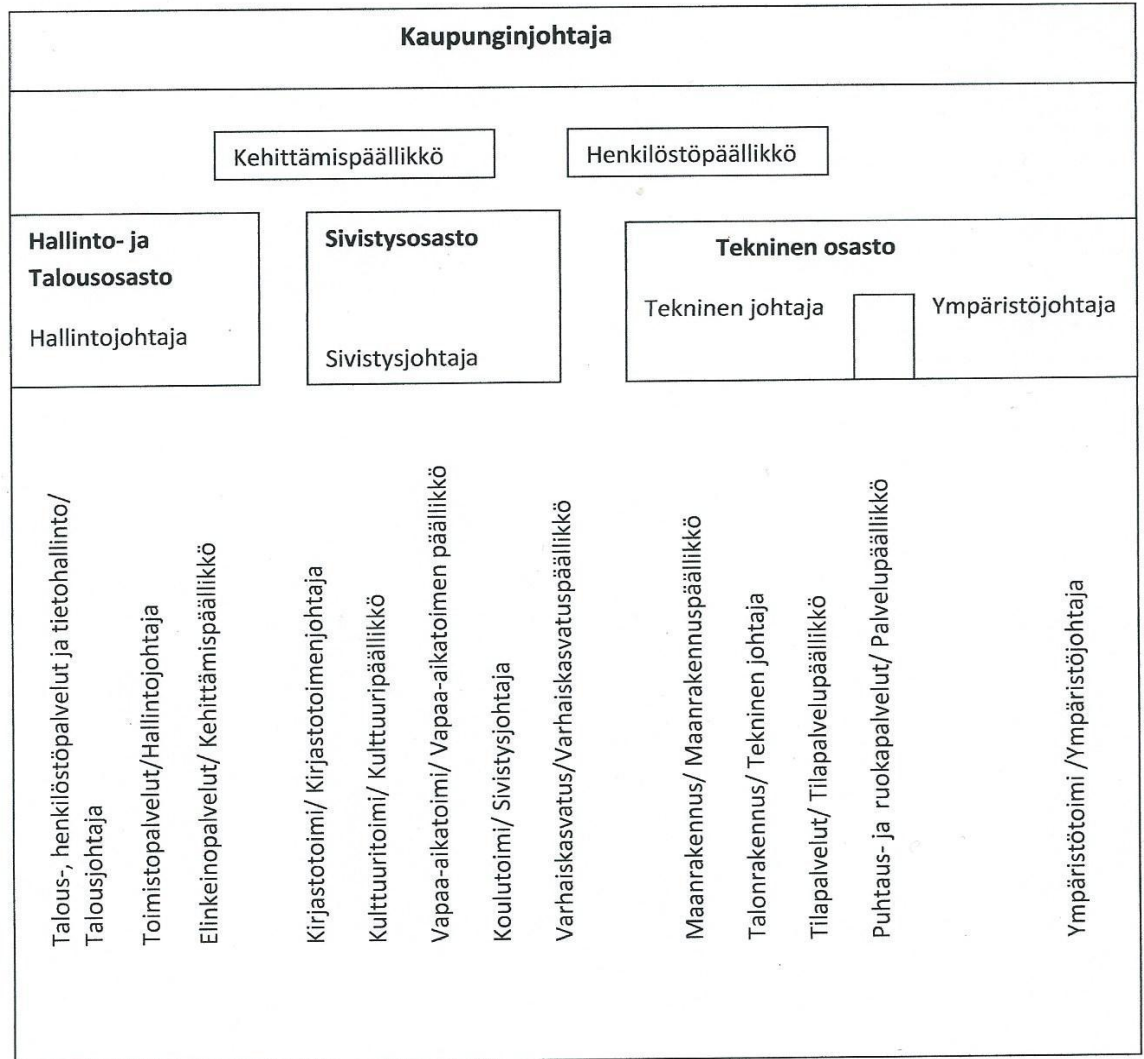
<p><u>LASTEN JA PERHEIDEN PALVELUT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - päivähoito ja esiopetus - neuvola- ja terapiapalvelut - perheneuvola 	<p><u>PERUSTURVA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - terveyspalvelut - sosiaalityö - arjen tuki 	<p><u>OPETUSPALVELUT</u></p> <p>Erityisopetuksen koordinaattori</p>
<p><u>PERHETYÖNYKSIKKÖ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - lastensuojelun perhetyöntekijät - lasten ja perheiden palveluiden kaksi perhetyöntekijää 	<p><u>MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIIITTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tiivis yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa - perhekahvila 	<p><u>SEURAKUNTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tiivis yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa - avoin päiväkotitoiminta

LAPSIKOHTAISET MONIAMMATILLISET PALAVERIT PÄIVÄHOIDOSSA KOLMIPORTAISEN TUEN ERI TASOILLA

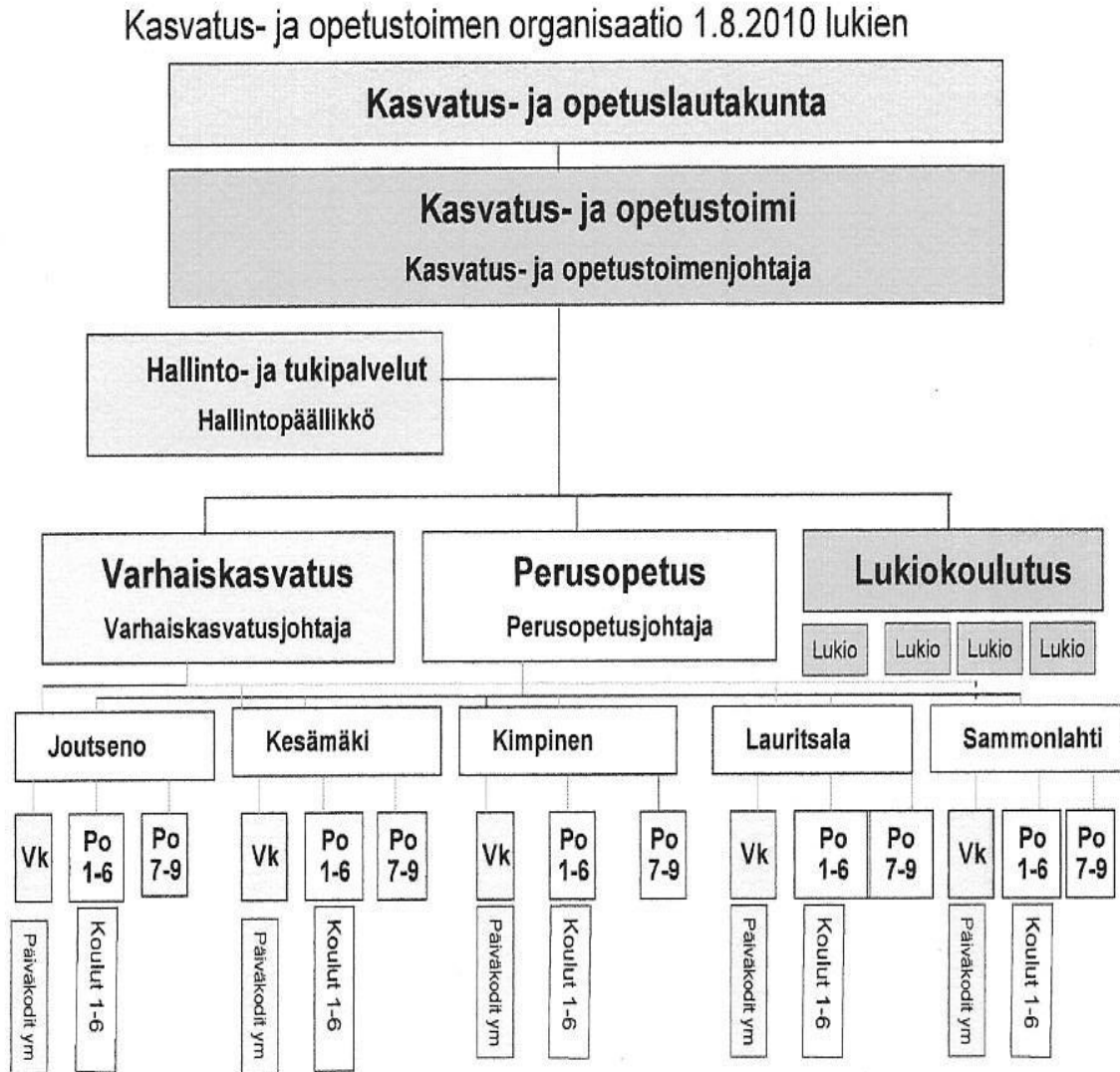
<p><u>MUUT MONIAMMATILLISET YHTEISTYÖRYHMÄT</u></p>		
<p><u>Lasten kuntoutustyöryhmä</u> Keski-Suomen sairaanhoitopiiri, 1 krt/kk</p> <p>vakituiset jäsenet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lääkäri (pj) - vastaava fysioterapeutti, sihteeri, koollekutsuja <p>lapsikohtaisesti mukana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vanhemmat - päiväkodin pedagogi - muut asiantuntijat lapsen tarpeen mukaan <p>tehtävä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsikohtaiset asiat 	<p><u>Jokaisen päivähoito-yksikön oma oppilashuoltotyöryhmä</u></p> <p>jäsenet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - päiväkodin johtaja (koollekutsuja) - 1 edustaja /päiväkotiryhmän työtiimi - elto - lastenneuvolan terveydenhoitaja - joskus koulupsykologi <p>tehtävä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kasvatukseen, opetukseen ja turvallisuuteen liittyvät asiat - kunnan oppilashuoltoasiat tuodaan yksikössä esille 	<p><u>Varhaiskasvatuksen oppilashuoltotyöryhmä</u> 2 krt /vuosi</p> <p>jäsenet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - perhepalvelujohtaja (koollekutsuja) - päiväkotien johtajat - lastenneuvolan edustajat - perheneuvolan edustajat - perusopetuksen oppilashuollosta vastaava - opetus- ja kasvatustohtaja - erityisopetuksen koordinaattori <p>tehtävä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - yleiset toimintaperiaatteet - linjaukset - kirjaamiset - tiedonsiirto

Liite 12. Kurikan kaupungin organisaatio.

(Kurikan kaupungin 2013 kuviosta muokattu poistamalla nimet.)



Liite 13. Lappeenrannan kaupungin kasvatus- ja opetustoimen organisaatio.
(Lappeenrannan kaupunki 2013)



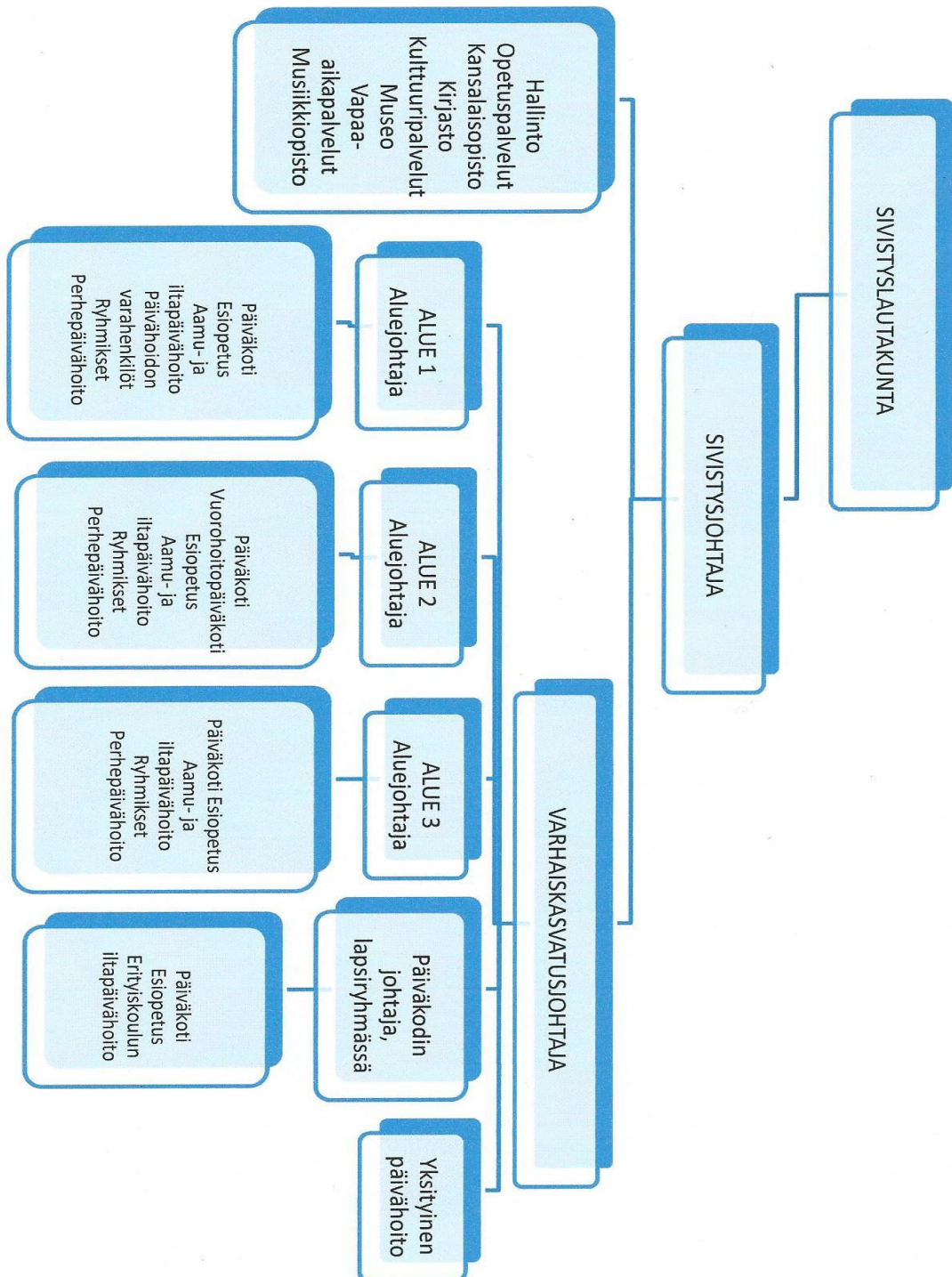
Liite 14. Liperin kunnan sivistystoimen organisaatio

(Liperin kunta 2013)

Toimistopalvelut	Sivistyslautakunta		
	Sivistysjohtaja		
	Varhaiskasvatuksen johtaja	Vapaa-aikasihteeri	
	Tukipalvelujen koordinaattori		
	Vk:n vastaavat, palvelusuunnittelija	Rehtorit/ koulujen johtajat	
	Varhaiskasvatus	Perusopetus	Opinto- ja vapaa- aika
	Perhepäivähoito 0-5 päiväkodit Avoimet vk.palvelut Esiopetus Perusopetuksen iltapäivätoiminta	Käsämän koulu Mattisenlahden koulu Ristin koulu Salokylän koulu Vaivion koulu Liperin koulu Viinjärven koulu Ylämyllyn koulu	Nuorisotalot Nuoriso Liikunta Kulttuuri Kirjasto Kansalaisopisto Musiikkiopisto

Liite 15. Saarijärven kaupungin sivistystoimen organisaatio.

(Luotu Saarijärven kaupungin 2013 antamien tietojen perusteella, varhaiskasvatusjohtajan hyväksymä)



Liite 16. Äänekosken kaupungin kasvun ja oppimisen toimialan organisaatio.
(Äänekosken kaupunki 2013)

